Allgemeine Pädagogik

auf Grund der christlichen Ethik

von

Dr. Hermann Jacoby,
ordentlichem Professor der Theologie und Universitätsprediger in Königsberg.

16/6/08.

Gotha.
Friedrich Andreas Perthes.
1883.

Der hochwürdigen theologischen Fakultät

der Universität Halle-Wittenberg

dankbar gewidmet.

Vorwort.

Wenn auch nach innerer Notwendigkeit der rechtliche Zusammenhang zwischen Kirche und Schule fast in allen Ländern gegenwärtig gelockert ist und nur noch auf beschränktem Gebiet Geltung besitzt, so ist doch damit die Schule nicht aus der Reihe der Institutionen ausgeschieden, auf deren inneres, ethisches Leben Einfluß auszuüben die Kirche vermöge ihres von Gott gegebenen Berufes berechtigt und verpflichtet ist. Die Fürsorge für die ihr durch die Taufe einverleibte Jugend nötigt sie, wie an das Haus, so auch an die Schule den Anspruch zu erheben, daß sie das in ihre Hand gelegte Werk der Erziehung im Sinne des Evangeliums ausüben.

Aus dieser seelsorgerlichen Beziehung der Kirche zu der gliedlich mit ihr verbundenen Jugend entsteht nun auch für erstere das Bedürfnis und die Verpflichtung, mittels der Wissenschaft, welche ihre Interessen vertritt, also mittels der Theologie, das christliche Erziehungsideal zu entwickeln. Neben die philosophische tritt so die theologische Pädagogik. Geben wir auch willig zu, daß sich die Kompetenz der letzteren unmittelbar nur auf die Gebiete erstreckt, für welche die Forderungen des christlichen Bewußtseins maßgebend sein können, während andere von allgemeineren Gesichtspunkten aus bearbeitet werden müssen, so ist doch der Umfang jener zu groß und ihr Zusammenhang mit diesen ein zu enger, als daß das Recht auf eine die Pädagogik als Ganzes in das Auge fassende wissenschaftliche Darstellung der Theologie versagt werden dürfte. Und in der That ist denn auch der theologischen Pädagogik je länger desto mehr die Anerkennung zuteil geworden, die ihr gebührt. Ein Zeugnis dafür ist auch das hohe Maß der

Wertschätzung, das ihr jüngst O. Willmanns treffliches pädagogisches Werk („Didaktik", Braunschweig 1882, S. 401. 402) hat zuteil werden lassen.

In die Reihe der theologischen Bearbeitungen der Pädagogik tritt auch die vorliegende Schrift. Sie unterscheidet sich von den Darstellungen derselben aus den letzten Jahrzehnten, insoweit diese theologischen Ursprungs sind, vor allem durch die beschränktere Aufgabe, die sie sich gestellt hat. Das historische Gebiet wurde ausgeschlossen, weil an zweckentsprechenden Übersichten über die Geschichte der Erziehung gegenwärtig kein Mangel ist. Auch verzichtete der Verfasser darauf, eingehende Untersuchungen, die der speziellen Pädagogik anheimfallen, aufzunehmen, da es hier an ausgezeichneten Arbeiten nicht fehlt, die er nicht zu übertreffen vermöchte; für die gelehrten Schulen erinnern wir an Schraders mustergültige Werke. Ferner hat sich diese Darstellung ebensowohl physiologischer Untersuchungen enthalten, die doch nur Wert haben, wenn sie von medizinischer Autorität ausgehen, als auch der Beurteilung von solchen psychologischen Vorgängen, die, wie anziehend ihre Betrachtung auch immer sein mag, doch pädagogischer Einwirkung kaum Raum gewähren. Diese Beschränkung der Aufgabe gestattete es dem Verfasser, ein begrenzteres Gebiet eingehend und teilweise erschöpfend zu bearbeiten.

Mehrfach ist diese Schrift den brennenden pädagogischen Fragen der Gegenwart näher getreten und hat sich der Verpflichtung, auch ihrerseits eine Antwort auf dieselben zu geben, nicht entziehen können. Doch glaubte der Verfasser, der wissenschaftlichen, objektiven Haltung, die er angestrebt hat, mehr durch positive Darlegung als durch Polemik zu entsprechen. Denn schwer hält es, in Angelegenheiten, bei denen das Gemüt beteiligt ist, streitend der Lebhaftigkeit des Empfindens die Schranken aufzuerlegen, ohne deren Innehaltung wissenschaftliches Erkennen zu leicht den Weg verfehlt.

Königsberg i. Pr., den 19. März 1883.

H. Jacoby.

Inhalt.

Seite

Einleitung.

§ 1. Der Begriff der Pädagogik 1
§ 2. Der Wert der Pädagogik 3

I. Die Prinzipien der Erziehung.

§ 3. Der Zweck der Erziehung 9
§ 4. Die Individualität des Zöglings 12
§ 5. Fortsetzung 21
§ 6. Der Erfolg der Erziehung 24
§ 7. Das Ziel der Erziehung 29
§ 8. Der christliche Charakter der Erziehung 38
§ 9. Die Familie als Erziehungsstätte 49
§ 10. Die Schule als Erziehungsstätte 59
§ 11. Der Unterricht der weiblichen Jugend 85
§ 12. Der christliche und der konfessionelle Charakter der Schule 90
§ 13. Staat und Kirche als Faktoren der Erziehung 96

II. Die Methode der Erziehung.

§ 14. Die Aufmerksamkeit 101
§ 15. Das Gedächtnis 111

Die Methode der moralischen Erziehung.

§ 16. Die zwiefache Richtung der erziehenden Thätigkeit . . . 116
§ 17. Die beschränkende Erziehung 122
§ 18. Die Strafe 138

Die pflegende Erziehung:

§ 19. 1) Die Versittlichung der Begierde 159
§ 20. 2) Das Pflichtbewußtsein 174

Seite

Die Methode der intellektuellen Erziehung.

§ 21. Die sinnliche Wahrnehmung 196
§ 22. Die Phantasie 209
Das Erkennen:
§ 23. 1) Der Erkenntniswert der Lehrobjekte 237
§ 24. 2) Der Erkenntniswert der Lehrmethode 278

Einleitung.

§ 1.

Der Begriff der Pädagogik.

Die Pädagogik ist die wissenschaftliche Darstellung der erziehenden Thätigkeit. Die Begründung und Abzweckung derselben ist aus der Ethik zu erkennen, an welche sich die Pädagogik als Kunstlehre anschließt. Insofern die Ethik sowohl von der positiven Voraussetzung des christlich-sittlichen Bewußtseins als der allgemeinen Voraussetzung des menschlich-sittlichen Bewußtseins ausgehen, vom theologischen und vom philosophischen Standpunkte aus bearbeitet werden kann, so läßt auch die Pädagogik die Gestaltung zu einer theologischen und zu einer philosophischen Disziplin zu.

Der Inhalt des Begriffs der Erziehung kann nur aus der Ethik erkannt werden; denn die Aufgabe, die jene zu lösen hat, liegt in der Zueignung des sittlichen Ideals an das heranwachsende Geschlecht. Deshalb ist die Ausübung der erziehenden Thätigkeit sittlich begründet, sie ist die Pflicht der gereiften Generation. Die Erziehung ist ein sittliches Handeln. Doch bildet die Pädagogik nicht einen integrierenden Bestandteil der Ethik; denn diese letztere verfolgt die Verwirklichung sittlicher Aufgaben nur insoweit, als sie an ausschließlich ethische Bedingungen geknüpft sind. Sofern außerethische, natürliche Faktoren die Vollziehung der sittlichen Aufgabe vermitteln, fällt die wissenschaftliche Bearbeitung der Verwirklichung der sittlichen Idee den ethischen Kunstlehren zu [1]).

1) Vgl. Schleiermacher: „Erziehungslehre", herausgegeben von

So ist die Pädagogik als ethische Kunstlehre zu bezeichnen, da die Bestimmung der pädagogischen Aufgabe allerdings der Ethik, die Erkenntnis der pädagogischen Mittel dagegen nur zu einem Teil dieser, zum andern der Psychologie, Ästhetik und Katechetik entnommen werden muß.

Wie nun die Ethik vom theologischen und philosophischen Standpunkt aus bearbeitet werden kann, je nachdem das spezifisch christlich-sittliche oder das allgemein menschlich-sittliche Bewußtsein den Ausgangspunkt bildet, so wird auch die Pädagogik als ethische Kunstlehre sowohl der Theologie als der Philosophie zuzuweisen sein.

Doch gestehen wir ein, daß, wenn auch der Charakter der Pädagogik als ethischer Kunstlehre die allgemeine Möglichkeit theologischer Behandlung begründet, die innere Berechtigung hierzu aus diesem Gesichtspunkt allein nicht abgeleitet werden kann.

Auch die Politik ist eine ethische Kunstlehre, und doch wird sie gegenwärtig niemand der Theologie zuweisen. Das Maß, die Fülle ethischer Elemente allein kann entscheiden. Die Thatsache, daß diese auf pädagogischem Gebiete den überwiegenden Stoff bilden, daß dagegen die übrigen, unmittelbar außerethischen Faktoren zurücktreten, sie ist es, welche das Recht zu theologischer Behandlung der Pädagogik verleiht.

Suchen wir schließlich die Frage zu beantworten, ob die Pädagogik als theologische Disziplin von dem Gegensatz der Konfessionen bestimmt ist. Auch hier wird die Stellung der Ethik zu diesem maßgebend sein. Und daß diese keineswegs vom Unterschied kirchlicher Gestaltungen unberührt geblieben ist, unterliegt keinem Zweifel. Katholische und protestantische Ethik stimmen insoweit überein, als sie auf dem gemeinsamen Boden christlich-sittlicher Gesamtanschauung stehen; aber in der Ausführung der allgemeinen Grundzüge entfernen sie sich von einander. So wird denn auch in der Pädagogik der Gegensatz zwischen Protestantis-

---

C. Platz (Berlin 1849), S. 13; „Entwurf eines Systems der Sittenlehre", herausgegeben von A. Schweizer (Berlin 1835), S. 69. 70; „Grundriß der philosophischen Ethik", mit einleitender Vorrede von A. Twesten (Berlin 1841), S. 252. Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik (Braunschweig 1852), S. 3. 4.

mus und Katholicismus hervortreten, und wir werden genötigt sein, unseren evangelisch-protestantischen Standpunkt zur Geltung zu bringen.

Anders urteilen wir über den ethischen Wert des Unterschiedes zwischen lutherischer und reformierter Gestaltung des Protestantismus. Sind wir auch davon überzeugt, daß derselbe keineswegs nur in abweichenden dogmatischen Vorstellungen, sondern vielmehr im Gegensatz religiös-sittlicher Gesamtanschauungen wurzelt, also allerdings ethisch bedingt ist, so sind wir doch auch nicht minder dessen gewiß, daß dieser Gegensatz keinen Widerspruch in sich schließt, sondern, polarischer Natur, zur Ergänzung auffordert. Und in der That hat sich die religiös-sittliche Gedankenwelt beider Abteilungen des evangelischen Protestantismus immer mehr ausgeglichen und der Prozeß gegenseitigen Austausches dauert fort. Von verschiedenen Ausgangspunkten aus haben beide Parteien sich immer mehr genähert, und in der Differenz, die übrig geblieben ist, wird das ethische Element bei weitem vom psychischen und nationalen überwogen. Der ethische Gegensatz ist minimal, ein verschwindender Rest; nur der psychische Unterschied, in eigentümlicher Volks- und Stammesart begründet, ist nicht beseitigt; und die evangelische Frömmigkeit hat kein Interesse daran, daß es geschehe [1]).

§ 2.

Der Wert der Pädagogik.

Praktischer Wert eignet der Pädagogik, insofern sie das Verständnis der Individualitäten erleichtert, den Blick auf die pädagogischen Mittel erweitert und die Erkenntnis ihrer Bedingungen erschließt. Auch die Glieder der Volksgemeinschaft, welchen die pädagogische Wissenschaft unzugänglich bleibt, genießen ihre Früchte. Doch bildet die wissenschaftliche Einsicht in die Pädagogik keinen Ersatz für das Fehlen pädagogischer

1) Vgl. Palmer, Evangelische Pädagogik (Stuttgart 1869), 4. Aufl., S. 164—183.

Begabung, die jene vielmehr nur pflegen will. Das Bindeglied zwischen pädagogischem Wissen und pädagogischem Können ist der pädagogische Takt.

Der Pädagogik ist häufig aller praktische Wert abgesprochen worden. Und die unbestreitbare Thatsache, daß oft hervorragende pädagogische Theoretiker nicht zu erziehen verstehen und ausgezeichnete Erzieher keine Kenntnis der pädagogischen Wissenschaft besitzen, scheint jener Behauptung Berechtigung zu geben. Und doch ist sie unbegründet. Vor allem übersieht sie, daß die Pädagogie eine Kunst ist und, wie jede Kunst, eine besondere Gabe voraussetzt.

Freilich dürfen wir sie nicht mit der bildenden Kunst vergleichen. Denn in dieser waltet die Freiheit. Die schaffende Phantasie des bildenden Künstlers erfüllt den toten Stoff, ihn belebend, mit dem Ausdruck frei erzeugter Anschauungen. Das Objekt des Pädagogen dagegen bildet die individuell bestimmte Persönlichkeit des Zöglings, welche dem Gebiet willkürlichen Gestaltens entzogen ist und entzogen bleiben soll. Das Können des Pädagogen ist vielmehr der Thätigkeit des Arztes vergleichbar, welcher dem Gesunden die Lebensweise vorschreibt, welche die Bedingung für die Erhaltung und Stärkung der Gesundheit bildet, den Kranken aber auf den Weg der Heilung führt [1]). Und beide bedürfen als Diagnosten und Therapeuten derselben Gabe, individuelle Erscheinungen auf allgemeine Gesetze zu beziehen und die Modifikationen der allgemeinen Gesetze durch die Individualität der Erscheinungen zu erkennen.

Diese Gabe will und kann die pädagogische Wissenschaft und pädagogische Übung nicht erzeugen, wohl aber fördern. Wir können daher Waitz nicht beistimmen, wenn er in erfolgreicher pädagogischer Thätigkeit ausschließlich die Wirksamkeit erworbener, nicht angeborener Talente erblickt [2]).

So bereitwillig wir zugestehen, daß ein gewisses Maß pädagogischer Gabe durch fortgesetzte eifrige Übung und anhaltendes Studium erworben werden kann, ebenso zuversichtlich behaupten

1) Vgl. Waitz a. a. O., S. 21 f.
2) a. a. O.

wir, daß pädagogisches Talent in angeborenen Anlagen begründet ist. Waitz erkennt dasselbe in der scharfen Auffassung der Veränderungen: in der äußeren Erscheinung des Zöglings, welche durch innere Erregungen hervorgerufen werden; in der Kombination derselben zu einem Gesamtbild und in der Deutung des inneren Vorgangs, der es erzeugt hat; in dem Geschick, die Züge einer fremden Physiognomie sofort zur Einheit zusammenzufassen und nach Analogie früherer, durch Erfahrungen berichtigter Auslegungen aus der Phantasie zu ergänzen, ohne eine Analyse der Einzelheiten vorzunehmen, die doch immer mehr oder weniger mißlingen würde; in der Fähigkeit endlich, die jedesmalige innere Disposition des Zöglings für den Erziehungszweck selbst oder die ihm untergeordneten Zwecke geschickt zu benutzen. Keine Frage, daß damit die pädagogische Begabung durchaus zutreffend gezeichnet ist! Aber auch kein Zweifel, daß sie hier an Bedingungen geknüpft ist, die nicht von jedem verwirklicht werden können. Unmittelbare Naturen, denen anhaltende Reflexion, stete Beobachtung widerstreitet, werden nie zu der Sicherheit pädagogischer Beobachtung gelangen, die zum Erwerb eines pädagogischen Talents unerläßlich ist. Die ihnen eigene Lebhaftigkeit des Empfindens bildet für sie ein unübersteigliches Hindernis. Ebenso werden scharf und einseitig ausgeprägte Charaktere nie die Vielseitigkeit der Anschauung und die Objektivität des Urteils gewinnen, um stark abweichende Individualitäten und deren Entwickelung zu begreifen.

Aber, wie die moralische Aufgabe der Erziehung uns auf die Voraussetzung eines angeborenen Talents hinweist, so auch die ästhetische und intellektuelle. Gewiß kann und soll jeder Pädagog ein gewisses Maß ästhetischen Interesses und ästhetischer Bildung sich zueigen machen, aber ein höherer Grad derselben ist immer das Ergebnis eigentümlicher Dispositionen des Gemüts. Eine prosaisch geartete Natur wird immer nur ein schwaches Schönheitsgefühl besitzen. Und wenn wir Beherrschung des Unterrichtsstoffs, Klarheit, Anschaulichkeit, Faßlichkeit in der Darlegung desselben von jedem Lehrer erwarten dürfen, so bleibt doch die Frische, die dialektische Kraft und die fesselnde Gewalt des Vortrags das Privilegium des pädagogischen Talents, das durch Arbeitseifer und Berufstreue nicht ersetzt werden kann.

Wie gesagt, ein nicht gering zu schätzendes Maß pädagogischen Könnens mag fleißigem Studium und steter Übung beschieden sein, das pädagogische Talent ist eine ursprüngliche Gottesgabe.

Aber auch für dieses, und um wie viel mehr für schwächere Anlage, ist pädagogisches Studium in Verbindung mit pädagogischer Übung ein wesentliches, unumgängliches Bildungsmittel. Der einseitige Praktiker wird öfter fehlgreifen als der zugleich theoretisch geschulte Erzieher. Da jener sich nur auf Grund beschränkter Erfahrungen eine gewisse Routine gebildet hat und der Einsicht entbehrt, die nur aus einer umfassenden Erkenntnis des menschlichen Geisteslebens erwachsen kann, wird er oft vor Rätseln stehen, für welche dieser eine Lösung findet. Denn die Pädagogik erweitert den Blick und erschließt die Mannigfaltigkeit individueller Gestaltungen; der Irrwege, die hier und dort sich verführend öffnen; der Rettungspfade, auf denen der Verirrte wiedergewonnen werden kann.

Und fast noch unersetzlicher ist ihr Wert für die Zueignung ästhetischer und intellektueller Bildung. Denn von der methodischen Ausgestaltung des Unterrichtsstoffs, deren Prinzipien die Pädagogik entwickelt, ist die sichere Beherrschung desselben vonseiten des Schülers, die Leichtigkeit und Klarheit in der Auffassung, der Fortschritt im Erkennen abhängig.

Unwillkürlich legen auch die Praktiker für den Wert pädagogischen Studiums Zeugnis ab, wenn sie so bereitwillig sind, Mißerfolge des Unterrichts auf mangelhafte Lehrmethode zurückzuführen, und bei traurigen Erfahrungen auf dem Gebiet der moralischen Erziehung sich genötigt sehen, an pädagogische Institute zu appellieren, welche planmäßig die Erziehungsaufgabe zu lösen suchen.

Allerdings bleibt die schon vorhin anerkannte Thatsache bestehen, daß hervorragende pädagogische Theoretiker oft schlechte pädagogische Praktiker waren. Aber nach unserer Begriffsbestimmung der Pädagogie als einer Kunst, deren virtuelle Ausübung an gewisse Gemütsqualitäten geknüpft ist, kann diese Thatsache nicht mehr befremden. Sie war meistens in gewissen psychisch-ethischen Mängeln des Erziehers begründet, in Reizbarkeit, Leidenschaftlichkeit, Ungeduld. Solche ungünstigen Gemütsdispositionen werden den pädagogischen Erfolg immer in Frage stellen. Daß

derselbe ferner durch sittliche Vergehungen aufgehoben wird, bedarf keines Beweises. Aber auch körperliche Gebrechen können als Hemmungen für den Erwerb und die Aufrechterhaltung der pädagogischen Autorität die Thätigkeit des Erziehers schädigen. Nur, wer die Tragweite des Unterschieds zwischen Wissen und Können nicht zu würdigen vermag, kann an der in Rede stehenden Thatsache Anstoß nehmen.

Gewichtigere Bedenken muß die Erwägung veranlassen, daß die Verpflichtung, wenigstens zur moralischen Erziehung, auch da vorhanden ist, wo die Möglichkeit pädagogischen Studiums fehlt. Denn dies ist immer nur der wissenschaftlichen Aristokratie des Volkes zugänglich, während die Masse von demselben ausgeschlossen bleibt. Und dennoch ist auch dies Bedenken hinfällig. Denn, wie an den Ergebnissen, den reifen Früchten wissenschaftlicher Arbeit, das Volk als Ganzes teilnimmt, obwohl diese Arbeit selbst von wenigen angeeignet, von einem kleinsten Teil erzeugt wird, so genießt auch das Volk als Ganzes die Resultate pädagogischer Erkenntnis. Das Kapital pädagogischer Weisheit, von pädagogischer Wissenschaft erworben, wird ein Gemeingut des Volkes. Durch Vermittelung der litterarischen Organe bildet sich eine öffentliche pädagogische Meinung, die, wie mangelhaft und der Berichtigung bedürftig sie auch sei, doch als wertvolle Wegweisung zu schätzen ist. Vor allem aber verbreitet die Schulpraxis in den Schülern und deren Eltern ein wohlbegründetes pädagogisches Bewußtsein.

Fragen wir endlich, wie pädagogisches Handeln an pädagogisches Erkennen sich anschließt, dieses in jenes sich umsetzt. Ohne Zweifel bedarf es eines Bindegliedes zwischen ihnen. Ein allgemeiner Plan moralischer Erziehung, eine bestimmte Methode des Unterrichts schließt eine Anleitung, einzelnen sittlichen Vergehungen oder einzelnen Fehlern in der Lösung von Lehraufgaben entgegenzutreten, keineswegs in sich, und die Notwendigkeit einer unmittelbaren Reaktion in diesem wie in jenem Falle gestattet nicht, durch pädagogisches Studium sich Rat zu holen. Hier muß der pädagogische Takt leiten. Der Takt wurzelt in der Sphäre der Unmittelbarkeit des geistigen Lebens und stellt die Natur gewordene Einheit zwischen Urteil und Handeln dar. Er bildet sich durch stete Verwandlung allgemeiner Erkenntnisse in Urteile, welche

das Handeln bestimmen sollen, sowie durch Umsetzung von Einzelbeobachtungen und Einzelurteilen in allgemeine Erkenntnisse. Er ist der zum bleibenden inneren Besitz gewordene Ertrag vielseitiger Erfahrung, nach Maßgabe der Innerlichkeit und des Umfangs derselben intensiv und extensiv wachsend.

I.

Die Prinzipien der Erziehung.

§ 3.

Der Zweck der Erziehung.

Die Pädagogie hat die Erzeugung einer sittlich bestimmten Persönlichkeit durch zusammenhängende und planvoll geordnete sittliche Einwirkungen zu ihrem Inhalt; sie setzt voraus, daß der Zögling, welcher das Objekt ihrer Thätigkeit bildet, noch nicht das Maß sich in sich abschließender Charakterbildung erreicht hat, welches der Aufnahme fremder Einflüsse widerstreitet. Indem sie das Kulturerbe der älteren, gereiften Generation der jüngeren, heranwachsenden zueignet, vermittelt sie den Fortschritt der geschichtlichen Entwickelung der Menschheit.

Den Zweck der Erziehung bildet die Erzeugung einer sittlich bestimmten Persönlichkeit. Da diese durch Aneignung des geistig-leiblichen Naturorganismus, in welchem die Wurzeln der Individualität liegen, an den vernünftigen, denkenden und wollenden Geist, der das allgemein menschliche Prinzip in sich schließt, entsteht, so muß die Pädagogie einerseits den universellen Faktor kräftigen, damit er die Herrschaft über den individuellen Faktor gewinne und behaupte, anderseits diesem ebensowohl den Spielraum gewähren, den er zur Entwickelung seiner Eigenart bedarf, als ihm die Schranken ziehen, deren Innehaltung allein seine Unterordnung unter den universellen Faktor verbürgt.

Die Pädagogie setzt voraus, daß der Zögling noch nicht eine charaktervolle Bestimmtheit erlangt, sein inneres Leben, die Rich-

tung seiner Gedanken und Bestrebungen noch nicht eine feste Gestalt angenommen hat.

Ob und in welchem Maße die Erziehung eine sittliche Thätigkeit sei, diese Frage wird verschieden beantwortet werden, je nach der Stellung, welche das pädagogische System zu der allgemeinen Frage einnimmt, ob und inwieweit die menschliche Seele und die Vorgänge in ihr als frei oder als unfrei anzusehen sind. Sieht die deterministische Psychologie, sensualistisch geartet, in der menschlichen Seele eine leere Tafel, die ausschließlich durch äußere Eindrücke ihre Bestimmtheit empfängt, so muß es als ein Zufall erscheinen, wenn die von der Erziehung ausgehenden Einflüsse die ihr widerstreitenden überwiegen. Aber auch deterministische Systeme, welche der Seele ursprüngliche Spontaneität zuerkennen, werden doch die Erziehung immer nur als einen Naturvorgang betrachten können, der in der höheren geistigen Sphäre sich abschließt. Der sittliche Charakter derselben kann von diesem Standpunkt aus nicht voll und ganz gewürdigt werden. Die Qualität und Mischung der psychischen Elemente des Zöglings muß als der entscheidende Faktor der geistigen Entwickelung erscheinen, die Pädagogie nur als Thätigkeit zur Weckung, Steigerung, Ordnung jener. Aber auch der absolute Indeterminismus wird dem Begriff der Erziehung als einer sittlichen Einwirkung nicht gerecht. Bleibt das sittliche Leben immer flüssig, unberechenbar, so kann die Erziehung auf keinen dauernden Erfolg hoffen; sie ist dann einem Steinchen vergleichbar, der, in das Wasser geworfen, wenige Augenblicke die Oberfläche desselben kräuselt, aber keine anhaltende Veränderung darin hervorzubringen vermag. Die Erziehung kann nur dann im vollen Sinne als sittliche Einwirkung erscheinen, wenn sie sich an das wollende Ich wendet und dasselbe in der Aneignung seiner Kräfte, in dem Erwerb der Herrschaft über sie leitend unterstützt. Gewiß darf nicht geschieden werden, was zusammengehörig eine innerlich begründete Einheit bildet, das wollende Ich und die Kräfte, durch welche es seine Individualität gewinnt; aber ebenso wenig darf identisch gesetzt werden, was in der Einheit unterschieden werden muß, das wollende Ich und die Kräfte, in denen es sich verwirklicht. Vielleicht dürfen wir das Verhältnis beider zu einander durch die Analogie der Beziehung Gottes

zur Welt veranschaulichen, obwohl wir uns wohl bewußt sind, wie ein wesentlicher Unterschied die Berechtigung dieser Analogie beschränkt. Wie Gott der Welt immanent und transcendent ist, so steht das Ich in der Welt seiner Kräfte und über ihr. Die Immanenz des Ichs konstituiert die Individualität, die Transcendenz die Universalität der Persönlichkeit. Wir unterscheiden also die Freiheitsfunktion und den Naturorganismus der Persönlichkeit.

Die Erziehung wendet sich an jene, aber durch Vermittelung dieses. Wie der transcendente Gott in einem unzugänglichen Lichte wohnt, so ist auch das menschliche Ich unmittelbar unerreichbar. Nur mittels Erregung seines geistig-leiblichen Naturorganismus können wir ihm nahen. Alle Affektionen desselben treffen auch das Ich selbst und sollicitieren es, gegen diese zu reagieren. Welcher Art diese Reaktion sein wird, das kann die Pädagogie nach Maßgabe der erkannten Persönlichkeit des Zöglings mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit bestimmen, mit absoluter Gewißheit allerdings nicht. Wohl aber vermag sie die Erregung des geistig-leiblichen Naturorganismus, welche sie hervorbringen wird, vorauszusehen und zu berechnen. Denn in diesem Naturorganismus herrscht, wie in der Natur überhaupt, eine unbedingte Notwendigkeit. Deshalb kann die Pädagogie planvoll verfahren und ist kein auf zufällige Erfolge gewiesenes Handeln.

In der Erziehung überträgt die ältere Generation ihren geistigen und moralischen Besitz auf die jüngere, heranwachsende. Das Kulturerbe, das sie selbst einst empfangen, pflanzt sie fort. Den Inbegriff von Erkenntnissen, durch den sie das Erbe vergrößert hat, überliefert sie; die moralischen Kräfte, welche sie erworben, teilt sie mit. So bewahrt die Erziehung die Kontinuität der menschlichen Entwickelung, dispensiert das neu aufsteigende Geschlecht von der Notwendigkeit, aus eigenen Mitteln ein Kulturleben zu erzeugen, die schon zurückgelegten Wege von neuem zu betreten, und beschleunigt den geschichtlichen Verlauf der menschlichen Arbeit.

Der Begriff der Erziehung steht mit dem Begriff der Geschichte in einem inneren Zusammenhange. Wie diese, so ist auch jene der Menschheit eigentümlich. Nur die Menschheit ist auf

eine innere, durch die Aufeinanderfolge der Geschlechter sich vermittelnde, fortschreitende Entwickelung angewiesen. Innerhalb der Tierwelt bewahrt die folgende Generation den Standpunkt der vorangegangenen, aber geht nicht über ihn hinaus, deshalb zeigt ihr Leben kein neues Geschehen, sondern nur die Wiederholung früheren Geschehens.

Die Erziehung unterstellt den Pflegling auch wider seinen Willen ihren Einwirkungen; sie zögert nicht, wenn ihre Zwecke es heischen, Gewalt anzuwenden; und dennoch kann sie nicht der Vorwurf treffen, daß sie die Freiheit verletze; und dennoch unterscheidet sie sich himmelweit von der Thätigkeit, die von der Dressur ausgeht. Denn die Erziehung hat, auch wenn sie Zwang anwendet, die Absicht, die Zustimmung des Pfleglings für ihre Ziele zu gewinnen; ja, sie will durch Ausübung des Zwangs die Welt der niederen Begierden dämpfen, welche die Entstehung eines freien Selbstbewußtseins unmöglich machen. Und es sind nicht willkürliche Zwecke, welche die Erziehung verfolgt, sondern notwendige Zwecke, durch deren Erfüllung der Mensch seinen Begriff verwirklicht.

Aus unserer Darlegung ergiebt sich, daß der Erzieher eine gereifte Persönlichkeit sein muß, ein Repräsentant des Kulturbesitzes seiner Gegenwart; ein lebendiger Spiegel der göttlichen Ideen, zu deren Realisierung die Menschheit berufen ist; getragen von dem Bewußtsein, daß diese allein dem menschlichen Leben Wert verleihen, und entschlossen, mit aller Entschiedenheit für sie einzutreten. Ein Erzieher, der diese Bedingungen nicht erfüllt, arbeitet vergeblich.

§ 4.

Die Individualität des Zöglings.

Die allgemeine Aufgabe der Erziehung muß durch Rücksicht auf die Individualität des Zöglings sich ergänzen. Diese schließt teils Elemente in sich, welche bekämpft, teils wertvolle Thatsachen, die gepflegt werden müssen.

Schon das Naturleben zeigt uns eine Mannigfaltigkeit der einzelnen Exemplare innerhalb jeder Gattung der Erscheinungen;

und je höher die Stufe ist, zu der wir aufsteigen, mit der fortschreitenden Entwickelung wächst auch das Maß der individuellen Merkmale. In der Menschenwelt wird der Umfang derselben nicht nur größer, sondern die Individualität, auch hier ursprünglich eine Naturbestimmtheit, dringt in das Zentrum des Personlebens ein, wird von ihm angeeignet und vertieft.

Die Individualität ist zu einem Teil das Ergebnis leiblicher Bedingungen, welche die Richtung des Gemütes und das Interesse des Geistes bestimmen. Leibliche Schwäche bildet den Anlaß zu einer nach innen bezogenen und rein geistigen Beschäftigungen zugewandten Thätigkeit der Seele. Ein schwächliches Kind wird die Reize von Spielen nicht empfinden, bei denen körperliche Kraft vorausgesetzt wird. Da es hier nur Niederlagen zu erwarten hat, da ihm die Kraftfülle fehlt, die in diesen Spielen sich ihrer selbst freudig bewußt wird, wird es sich gern von ihnen fernhalten. Auch der Mut, insofern er aus dem Bewußtsein leiblicher Kraft hervorgeht, kann sich in ihm nicht entwickeln. Ist derselbe bei leiblicher Schwäche vorhanden, so ist er das Ergebnis einer sittlichen Thätigkeit, welche ja leiblich bedingter Impulse entraten kann, weil sie unter dem entscheidenden Einfluß höherer geistiger Potenzen steht.

Kränklichkeit, welche schmerzliche Empfindungen mit sich führt, ist häufig die Ursache einer bitteren und herben Gemütsstimmung; während Kränklichkeit, die nur das Gefühl der Schwäche erzeugt, oft Milde und Sanftmut des Sinnes hervorbringt.

Körperliche Schwerfälligkeit, zumal wenn sie von geistiger Schwerfälligkeit begleitet wird, muß die Neigung zu gesellschaftlicher Isolierung wecken, da das gesellschaftliche Leben nur unerfreuliche Erfahrungen bringen kann.

Und welchen Einfluß übt Nervosität auf das Stimmungsleben der Seele aus! Reizbarkeit, Leidenschaftlichkeit, Ungeduld, Launenhaftigkeit sind von ihr unzertrennlich.

Endlich wie bedeutungsvoll für die Entwickelung und Richtung des geistigen Lebens ist die Qualität der Sinne! Das Interesse an der bildenden Kunst fordert Schärfe des Auges und Vielseitigkeit des Blicks, und die Empfänglichkeit für die Musik ist von der Feinheit des Gehörs bedingt.

Zu einem andern Teil wurzelt die Individualität in Qualitäten der Seele; und hier sind es die Temperamente, auf welche wir die Aufmerksamkeit zu lenken haben.

Die Einteilung der Temperamente, wie sie in neuerer Zeit üblich geworden ist, hat Kant zu ihrem Urheber. Er unterscheidet Temperamente des Gefühls und der Thätigkeit und in jedem derselben zwei Arten, je nachdem eine Erregbarkeit (intensio) oder eine Abspannung (remissio) der Lebenskraft wahrgenommen werden kann. Als Temperamente des Gefühls betrachtet er den Sanguinismus und die Melancholie, jenen als Repräsentanten der Intensivität, diese als Repräsentanten der Remission; die Temperamente der Thätigkeit sind ihm der Cholerismus und das Phlegma, jener Vermittler der Lebenskraft, dieses Ursache der Abspannung [1]).

Dieser Einteilung Kants folgt Schleiermacher. Er geht von den Gegensätzen zwischen Spontaneität und Rezeptivität einerseits, zwischen langsamer und beschleunigter Bewegung anderseits aus. „Folgen in einem Leben die selbstthätigen Momente mit einer gewissen Langsamkeit aufeinander, ohne durch eine große Lebhaftigkeit der Rezeptivität unterbrochen zu werden, so wird das sehr nahe mit dem phlegmatischen Temperamente zusammenfallen; folgen sie sehr rasch aufeinander, ohne von lebhafter Rezeptivität unterbrochen zu werden, so wird das sehr dem cholerischen entsprechen." „Das Bestimmtsein in kleinen Momenten ist das sanguinische, und dasselbe in großen der Typus des melancholischen." „Das ist also der Charakter des melancholischen, daß er lange in einer Stimmung beharrt, und daß jeder Eindruck leicht Stimmung wird. Dieses Beharren der Neigung, auf dieselbe Art affiziert zu werden, müssen wir uns denken unter der Form der Schwingung, sie wird allmählich abnehmen; aber, je stärker das Temperament ist, desto länger wird sie dauern." „Die Rezeptivität bewegt sich bei dem sanguinischen Temperament in kleinen Momenten. Sehen wir das rein als den Gegensatz des melancholischen an, so ist es ein Mangel an Stimmung, der Charakter der Veränderlichkeit, so

1) „Anthropologie". Werke, Ausgabe von Hartenstein, Bd. X, S. 318 f.

daß der vorige Eindruck keine bedeutende Nachwirkung ausübt auf den folgenden.“ [1])

Dieselben Grundanschauungen finden wir bei R. Rothe. Er unterscheidet Temperamente des Verstandesbewußtseins und der Willensbestimmtheit. Als erstere bezeichnet er das sanguinische und melancholische, als letztere das cholerische und phlegmatische Temperament. Anderseits stellt er wieder das sanguinische und cholerische Temperament als gesteigerte Irritabilität dem melancholischen und phlegmatischen als gesteigerten Depressionen gegenüber. Daher sich denn Sanguinismus und Cholerismus, Phlegma und Melancholie mit einander vertrügen, während sich Sanguinismus und Melancholie, Cholerismus und Phlegma ausschlössen [2]).

Eigentümlich hat H. Lotze die Lehre von den Temperamenten gestaltet. Er weist darauf hin, wie besondere Altersstufen des Einzelnen und Entwickelungsstufen der Völker das Vorwalten gewisser Temperamente begünstigen. Kinder und unzivilisierte Völker seien sanguinisch; ein Umstand, der für sie sehr wichtig sei, indem er das Aufnehmen einer Mannigfaltigkeit von Eindrücken erleichtere. Das Jünglingsalter des Einzelnen und der Völker zeige eine Hinneigung zum Melancholischen und Sentimentalen; es suche den Gefühlswert der Verhältnisse, hänge träumerisch Phantasieen nach, lebe den Idealen, aber scheue den Eintritt in die Wirklichkeit, die Mühen der Arbeit. Dem Mannesalter eigene der Cholerismus, das praktische, auf bestimmte Ziele gerichtete Temperament. Das Phlegma endlich sei das natürliche Temperament des Alters, ausgezeichnet durch das Gleichgewicht der Seele, die, innerlich teilnehmend an allen Geschicken und Erfahrungen, die sie berühren, doch von ihnen nicht zu leidenschaftlichen Bewegungen fortgerissen werde [3]).

Die Temperamente sind an sich keine ethischen Qualitäten, sondern ausschließlich Naturbestimmtheiten; aber im Verlauf der menschlichen Entwickelung verschmelzen sie mit dem geistigen Leben

---

1) „Psychologie“, herausgegeben von L. George (Berlin 1862), S. 301 f.

2) „Theologische Ethik“, 2. Aufl. (Wittenberg 1867), Bd. I, S. 493 f.

3) „Mikrokosmus“, 1. Aufl. (Leipzig 1858), Bd. II, S. 355—364.

und werden integrierende Faktoren desselben. Eben deshalb muß die Erziehung darauf Bedacht nehmen, das Entstehen der geistigen Gemütsdispositionen, welche durch die individuellen Temperamente begünstigt werden, zu überwachen, bald zulassend, bald hemmend. Vergegenwärtigen wir uns die Grundzüge der eigentümlichen Gesamtanschauungen, zu welchen die Temperamente veranlassen.

Der Sanguiniker ist geneigt, in vielseitige Beziehungen einzutreten, aber es wird ihm schwer, ein konzentriertes Interesse einer derselben zuzuwenden; leicht schickt er sich in alle Verhältnisse, aber oft vermissen wir an ihm Treue der Gesinnung und Festigkeit des Charakters. Optimistisch, hoffnungsfroh und freudig sieht er der Zukunft entgegen; nach neuen Anregungen begierig, erwartet er vom Wechsel der gegenwärtigen Zustände Gewinn und ist daher liberalen Ideen zugänglich. Die Wirklichkeit erscheint ihm als ein ungetrübter Spiegel göttlicher Gedanken.

Der Melancholiker dagegen steht der sichtbaren Welt zurückhaltend gegenüber, vorwiegend ist sein Blick auf ihre Mängel, ihr Unzureichendes gerichtet; kritisch gestimmt, fühlt er sich von ihr oft verletzt und gehemmt. Auch das Mißverhältnis zwischen eigenem Wollen und Vollbringen drückt ihn schwer, ohne daß er den kräftigen Impuls empfände, dasselbe zu beseitigen oder zu mindern. Hingegeben an die Arbeiten seines Berufs, fehlt ihm doch die Kraft, innere Freiheit ihnen gegenüber zu gewinnen. Einer Veränderung in den bestehenden Verhältnissen steht er mißtrauisch gegenüber, ein geborener Pessimist, und schließt sich daher gern an die konservativen Parteien.

Der Choleriker ist von gesteigertem Selbstgefühl durchdrungen; vor einer Autorität sich zu beugen, schonende Rücksicht gegen andere zu üben, fällt ihm schwer; dagegen ist er geneigt, Maßnahmen, die nicht von ihm ausgegangen sind, scharf zu beurteilen. Abgeschlossen in der eigenen Überzeugung, tritt er anderen Ansichten mit einseitigem Eifer entgegen; Tapferkeit und feuriger Mut zeichnen ihn aus, aber durch Aufwallen in maßloser Leidenschaft beschränkt er selbst den Erfolg seines Wirkens.

Der Phlegmatiker endlich tritt für die harmonische Gestaltung des Lebens ein und sucht die Gegensätze, welche dieselbe stören, auszugleichen. Da er vom Wechsel in der Lage der Dinge eine

Aufhebung des bestehenden Einklanges fürchtet, ist er demselben abgeneigt und daher aus Liebe zum Frieden konservativ. Ein wohlthätiges, mäßigendes Element im Kampf der feindlichen Parteien und Interessen, gerät er doch leicht in die Gefahr, da zum Frieden zu raten, wo nur der Kampf entscheiden kann, und gleichgültig dem Widerstreit entgegengesetzter Bestrebungen zuzuschauen, wo eigene Überzeugung und entschlossenes Eintreten für dieselbe geboten ist.

Ein nicht minder bedeutungsvolles Element, welches die Individualität konstituiert und Beachtung vonseiten der Erziehung fordert, ist der Gegensatz der Geschlechter. Schon der Unterschied in der äußeren Erscheinung ist nicht ohne Einfluß auf die abweichende Richtung des Gemüts. Das höhere Maß der Kraft, das dem Körper des Mannes eignet, giebt ihm ein Übergewicht, das er leicht rücksichtslos mißbraucht; während das schwächer gebildete Weib genötigt ist, durch geistige Mittel, sei es durch Klugheit des Sinnes und Gewandtheit der Rede, sei es durch Milde und Sanftmut, sei es durch Weichheit und Zartheit der Empfindung, die ihr gebührende Stellung zu behaupten. Auch die scharfen Linien, welche der Umriß des männlichen Körpers bildet, wie die weicheren, sich rundenden Linien, welche den weiblichen Körper umschließen, erzeugen eine entgegengesetzte Gesamtrichtung des Gemütes; hier eine Entschlossenheit in der Verfolgung gesteckter Ziele, welche durch Rücksicht auf die Schönheit bestehender Formen sich nicht bestimmen läßt; dort ein vorsichtiges, zögerndes Verfahren, das gern innehält, wenn es die vorhandene Harmonie der Verhältnisse bedroht sieht, ein Eintreten für die Behauptung und Wiederherstellung des Friedens mit allen Mitteln, die zugebote stehen [1]).

Tiefer sind die Gegensätze, die unmittelbar in der geistigen Eigentümlichkeit der Geschlechter gegründet sind. Der männliche Genius ist auf das Allgemeine und Objektive gerichtet, er besitzt

1) Shakespeare, Der Widerspenstigen Zähmung, 5. Akt, 2. Scene:

„Weshalb ist unser Leib zart, sanft und weich,
Kraftlos für Müh' und Ungemach der Welt,
Als daß ein weicher Sinn, ein Herz voll Milde,
Gefällig stimmt mit unserm äußern Bilde?"

daher ein lebhaftes Gefühl für den Wert der Rechtsnormen, welche den gesellschaftlichen Verhältnissen der Menschen gebieten; aber ihm liegt auch die Gefahr nahe, in den rechtlichen Formen als solchen, auch wenn sie nicht mehr fördernden Zwecken dienen, ein unbedingtes Gut zu schätzen; dagegen ist der weibliche Genius dem individuellen Leben zugewandt, voll Verständnis für die Erfordernisse des Augenblicks, immer darauf bedacht, die harten Formen des Rechts zu erweichen oder sich ihnen zu entziehen, aber er ist auch geneigt, allgemeine Gesichtspunkte der Beurteilung aus dem Auge zu verlieren und schnell wechselnde Wünsche zum Maßstab des Handelns zu wählen. Der männliche Geist ist für die Aufgabe und Methode wissenschaftlicher Thätigkeit ausgerüstet und empfindet ein Interesse, was unmittelbar als Ganzes erscheint, in die Vielheit seiner Teile aufzulösen; aber freilich büßt er dabei oft den Genuß ein, den die Anschauung des Ganzen gewährt, das sich ihm verbirgt. Dagegen erschließt sich der weibliche Geist vorwiegend künstlerischer Auffassung, welche das Auge auf das Ganze und die Einheit richtet und dieselbe zu verlieren fürchtet, wenn die Untersuchung der Vielheit der einzelnen Teile sich zuwendet, aus deren Zusammenwirken die Schönheit des Gesamtbildes hervorgeht. Nicht der objektive Zusammenhang der Dinge, sondern seine Beziehung auf das Gemütsleben des Subjekts erregt seine Teilnahme. Das Selbstgefühl beider Geschlechter mag gleiche Stärke besitzen, aber verletzt reagiert es in entgegengesetzter Weise. Der Zorn des Mannes schreitet zur That und begehrt Rache; aber ist dem Zorn Genüge geschehen, so tritt dauernder Friede ein, und der Vergebung ist Raum gewährt. Das Weib verschließt den Zorn in ihrem Innern und verzichtet, ihn in Thaten umzusetzen; vielleicht deutet es ihn nicht einmal im Worte an, aber die Bitterkeit der Stimmung bleibt, und das Wort der Vergebung wird nicht gesprochen [1]).

Andere individuelle Bestimmtheiten ergeben sich endlich aus der Eigenart der Rasse, der Nationalität, des Stammes, welchen der Zögling angehört, aus dem Typus der Familie, deren Glied

1) Vgl. Lotze a. a. O., Bd. II, S. 367—375; Rothe a. a. O., Bd. II, S. 265—271; Schleiermacher, Psychologie, S. 290—301.

er bildet; aus der Kulturstufe und den herrschenden Strömungen des geistigen Lebens, unter deren Einfluß er gestellt ist. Wir verzichten darauf, ein Bild der mannigfachen und auseinandergehenden Gestaltungen des geistigen Lebens zu zeichnen, deren Entstehen und Beharren von der Einwirkung dieser Faktoren bedingt ist. Wir verzichten darauf, teils, weil die Vielheit der Erscheinungen zu groß ist, als daß wir sie in der Einheit eines Ganzen umspannen könnten; teils, weil jede Pädagogik, um ein erreichbares Ziel zu verfolgen, den Blick ausschließlich auf die eigene Nation und die geschichtliche Gegenwart beschränken muß, mag sie auch gelegentlich auf Vorzüge anderer Nationen hinweisen, die wir uns aneignen, und auf Elemente des Zeitgeistes, die wir bekämpfen sollten.

Wohl aber müssen wir die Thatsache näher in das Auge fassen, daß auch ethische Qualitäten, abgesehen von der sittlichen Selbstbestimmung ihres Inhabers, ursprünglich, durch die Geburt gesetzt, jedem Menschen einwohnen. Es scheint dies allerdings einen gewissen Widerspruch mit dem Wesen des Sittlichen zu involvieren, insofern dies in der Freithätigkeit, im eigenen Entschließen und Handeln sich verwirklicht. Nichtsdestoweniger werden wir doch von ursprünglichen ethischen Qualitäten als Zuständen des Einzelnen reden dürfen. Es unterliegt ja keinem Zweifel, daß ein stetig dieselbe Richtung einschlagendes Handeln eine Gemütsdisposition hervorbringt, welche ihren Träger eben nach dieser Seite hintreibt. So bildet sich durch das sittliche Handeln ein sittlicher Typus, eine sittliche Natur aus, die, je mehr sie sich befestigt, immer größere Schwierigkeiten dem Versuche, sie umzuwandeln, entgegenstellt. Dieser sittliche Typus wird bei fortgesetztem sittlich-gutem Handeln selbst eine sittlich-gute Qualität annehmen; bei fortsetztem sittlich-bösem Handeln eine sittlich-böse Qualität [1]). Diese sittliche Qualität ist teils eine unmittelbar geistige, wenn sie auch durch sinnliche Erfahrungen sich vermittelt, teils eine unmittelbar geistig-sinnliche, insofern sinnliche Affekte und geistige Regungen zu einem Ganzen verschmelzen. Diese sittlichen Qualitäten sind nun keineswegs nur das Eigentum ihres ursprünglichen Trägers, son-

1) „Das aber ist der Fluch der bösen That, daß sie fortzeugend Böses muß gebären."

dern verbreiten sich durch die unbewußte und bewußte Einwirkung, welche er ausübt, auf alle, welche dieser unterstellt sind; noch mehr, sie vererben sich durch die Erzeugung und werden so eine sittlich gute oder sittlich böse Mitgift, welche die Eltern auf die Kinder übertragen. So kann es uns nicht befremden, wenn wir bei erwachendem Bewußtsein des Kindes dasselbe bald zur Begehrlichkeit der Selbstsucht und des Neides, zur Widersetzlichkeit des Eigensinnes, zur Feigheit der Lüge, zur Rücksichtslosigkeit der Leidenschaft, zur Trägheit des Handelns geneigt finden; bald dagegen zu selbstloser Güte, zu willigem Gehorsam, zu zarter Schonung, zu Offenheit und Wahrhaftigkeit, zu maßvoller Selbstbeschränkung, zu eifriger und sorgfältiger Thätigkeit bereit sehen. —

Die Thatsachen, welche wir bis jetzt uns vergegenwärtigten, bilden die teils konstitutiven, teils accessorischen Faktoren der individuellen Persönlichkeit, welche der Erziehung bald unüberschreitbare Schranken entgegenstellen, die sie zu achten hat, bald Hemmungen bereiten, die sie nur schwer überwindet. In jenen soll der Erzieher wertvolle Qualitäten erkennen, deren Pflege ihm anvertraut ist, und die er nur gegen die Gefahr der Entartung zu schützen hat. Entsprechen sie der eigenen Individualität, so wird ihm die Lösung dieser Aufgabe nicht schwer fallen; aber er darf sich derselben auch nicht entziehen, wenn ihm im Zögling eine heterogene Individualität entgegentritt. Er hat kein Recht, Abbilder seiner selbst zu schaffen, er darf nicht wie Goethes Prometheus sprechen:

„Hier sitz' ich, forme Menschen
Nach meinem Bilde,
Ein Geschlecht, das mir gleich sei", —

vielmehr soll er sich freuen, daß unter seiner leitenden Aufsicht sich ein Wesen bildet, schlechthin neu, welches kein gleiches hat, ein eigenartiger Sproß am Baum der Menschheit. Diesen Beruf hat treffend, wie G. Baur [1]) erinnert, Schiller gezeichnet, wenn er in Max Piccolominis Worten Wallensteins persönliches Wirken schildert (Piccolimini, 4. Akt, 1. Aufzug, Max zu Questenberg):

1) „Grundzüge der Erziehungslehre", 2. Aufl. (Gießen 1849), S. 140.

„Und eine Lust ist's, wie er alles weckt
Und stärkt und neu belebt um sich herum,
Wie jede Kraft sich ausspricht, jede Gabe
Gleich deutlicher sich wird in seiner Nähe.
Jedwedem zieht er seine Kraft hervor,
Die eigentümliche, und zieht sie groß,
Läßt jeden ganz das bleiben, was er ist,
Er wacht nur drüber, daß er's immer sei."

Anders dagegen ist die Stellung, welche der Erzieher zu den accessorischen Qualitäten der Individualität des Zöglings einzunehmen hat. Accessorisch nennen wir die moralischen Eigenschaften, welche durch die Geburt sich übertragen; wir nennen sie so, weil sie im Verlaufe der sittlichen Entwickelung sich verlieren können, weil sie nicht, wie die konstitutiven Faktoren, zu dem unveräußerlichen Erbe der Individualität gehören. Ist der Erzieher auch hier oft in der Lage, nur zu pflegen, zu fördern, ergänzende Richtungen der Seele zu wecken, um das Gleichgewicht zu erhalten, so muß er doch noch häufiger entgegenwirken und bekämpfen und darauf Bedacht nehmen, fehlerhafte, sittlich-schlechte Eigenschaften auszurotten. Wäre dies nicht möglich, so wäre auch für die Erziehung kein Raum.

§ 5.

Die mannigfaltigen Einflüsse, welche die Außenwelt auf den Zögling ausübt, dürfen nicht abgewehrt werden, weil sie unentbehrliche Momente der Bildung, der intellektuellen und sittlichen Bildung, in sich schließen; wohl aber müssen sie einer beaufsichtigenden, berichtigenden und beschränkenden Kontrolle unterworfen werden. Durch stetige sittliche Arbeit an sich selbst muß der Erzieher aus der Sphäre der von ihm ausgehenden Einflüsse die ungünstig wirkenden Elemente auszuscheiden sich bemühen.

Außer den konstitutiven und accessorischen Faktoren, welche die Entstehung und Entwickelung der individuellen Persönlichkeit bedingen, üben die Einflüsse der Außenwelt auf die Bildung und Entfaltung derselben eine Einwirkung aus, welche die Erziehung

zu beschränken, zu berichtigen und auszugleichen, aber nicht zu beseitigen vermag. Ja, selbst wenn sie dazu imstande wäre, fehlte ihr doch die Berechtigung, ihren Pflegling diesen Eindrücken zu entziehen und der Welt gegenüber abzuschließen. Kann sich die Individualität nur im Weltzusammenhange zur sittlichen Persönlichkeit ausgestalten; ist die menschliche Gemeinschaft die Stätte, in welcher sie sich bewährt, so muß sie auch zur Gemeinschaft in der Gemeinschaft erzogen werden. Und ist Freiheit und Selbständigkeit das formelle Ziel, zu dessen Erreichung dem Zögling die Wege gebahnt werden müssen; hat das Sittlich-Gute nur insoweit Wert, als es das eigenste Besitztum der individuellen Persönlichkeit bildet; so muß auch die Erziehung zu einem selbständigen Leben in der Gemeinschaft Raum gewähren. Vorsichtig und langsam wird sie das Maß der Freiheit erweitern, das ursprünglich zugemessene kleine Gebiet, entsprechend der erworbenen sittlichen Kraft, ausdehnen; sie wird die Wahl der Gemeinschaft unter ihre Aufsicht stellen, bald zulassend, bald abwehrend; sie wird ungünstigen Einwirkungen entgegentreten. Aber dennoch sind ihr Schranken gezogen, die sie nicht überschreiten kann, und Einflüsse werden ausgeübt, die sie nicht zu berechnen vermag.

Schon der Gang durch die Straßen, zumal in einer größeren Stadt, setzt den Zögling in Beziehung zum öffentlichen Leben. Eine reiche Fülle von Bildungsmitteln bietet sich ihm dar. Litterarische, künstlerische, industrielle Erzeugnisse breiten sich vor seinen Augen aus. Und zugleich offenbart sich ihm in der Art des Verkehrs die Stufe der moralischen Kultur, auf welcher die Bevölkerung sich befindet. Eine Welt von Vorstellungen, Urteilen, Begehrungen wird so in seiner Seele geweckt, darunter neben vielen, welche die Erziehung willig bestätigt, manche, deren Entstehung sie bedauern, deren Fortwirken sie bekämpfen muß.

Tiefer greifende Einwirkungen übt der freundschaftliche Umgang mit Altersgenossen aus; als Glied einer Gemeinschaft, gebend und empfangend, wird sich der Zögling der eigenen Kraft bewußt, zugleich der Grenzen, welche sie erreicht, der Schranken, welche sie nicht zu überschreiten vermag. Die Bedingungen alles Zusammenlebens, die Geltung der eigenen Individualität, die Schonung der fremden, die Unterordnung selbstischer Interessen unter allgemeine

Zwecke, leicht und unwillkürlich werden sie im kameradschaftlichen Verkehre als Regeln des Handelns angeeignet. Auf der andern Seite liegen hier mancherlei Schwierigkeiten, auf deren Überwindung die Erziehung Bedacht nehmen muß. Kinder, die nach Grundsätzen erzogen werden, welche den eigenen widersprechen, erschüttern im Zögling die sittliche Überzeugung, welche wir pflegen; der Gegensatz von Erlaubtem und Verbotenem, welcher ihm bis dahin als ein zweifellos feststehender erschien, verliert die Unbedingtheit des Charakters und verwandelt sich ihm in ein Zufälliges und Willkürliches, wechselnd nach der Eigenart der pädagogischen Autorität. So wird der Zögling in die Widersprüche der herrschenden Weltanschauungen hineingezogen, und der Erziehung erwächst die Aufgabe, den absoluten oder relativen Wert der eigenen durch die innere Autorität, welche ihrem Träger einwohnt, und durch die Erfahrung der fördernden Wirkungen, welche die maßgebende Ordnung ausübt, im Bewußtsein des Zöglings zur Geltung zu bringen. Freilich kann sich auch der Erzieher genötigt sehen, wenn er durch den näheren Umgang des Zöglings mit Altersgenossen das eigene System gefährdet sieht, denselben zu verbieten; ein Verfahren, das immer eingeschlagen werden muß, wenn Sitten und Charakter des gewählten Freundes die Reinheit der Gesinnung im Zögling bedrohen, welche die Erziehung bewahren und befestigen will. —

Endlich müssen wir auch den Einfluß in das Auge fassen, welcher von der individuellen Persönlichkeit des Erziehers ausgeht. Kein Zweifel, daß auch hier eine ethische Aufgabe von nicht geringer Schwierigkeit gelöst werden muß. Denn die unerfreulichen Eigenschaften, welche dem Charakter des Erziehers eigen sind, bedrohen die sittliche Gestaltung des Zöglings, an welcher er arbeitet. Nun kann sich der Erzieher allerdings der Hoffnung hingeben, daß der Gesamteindruck seiner sittlichen Persönlichkeit im Bewußtsein des Zöglings die Spuren seiner Fehler verwischen werde, zumal, wenn er stets darauf Bedacht nehme, dieselben wieder auszugleichen, die Äußerungen leidenschaftlicher Ungeduld, reizbarer Stimmung durch die Rückkehr zu objektiverem Verhalten unwirksam zu machen. Und in der That ist diese Erwägung im allgemeinen zutreffend, wenn bei dem Zögling Unbefangenheit des Gemüts vorausgesetzt

werden kann. Fehlt aber diese, so kann leicht die Autorität des Erziehers erschüttert werden und eine Entfremdung Platz greifen, welche die Erreichung der Erziehungszwecke erschwert. Aber auch, wenn die Unmittelbarkeit des Sinnes dem Zögling eigen ist, welche dem Entstehen dieser Gefahr vorbeugt, so ist doch zu besorgen, daß hier eine Furcht sich seiner Seele bemächtigt, welche das Vertrauen zum Erzieher untergräbt, dort eine Mißachtung Raum gewinnt, welche eine erziehende Einwirkung unmöglich macht.

Nichtsdestoweniger ist die Gefahr, welche unleugbar dem Zögling aus den unverdeckten Schwächen des Erziehers erwächst, eine geringere, als wenn sich dieser eine Objektivität des Verhaltens seinem Zögling gegenüber anzueignen suchte, in welcher sein persönliches Empfindungsleben erstickt würde und er selbst nur als Träger des sittlichen Gesetzes erschiene. Schwindet aus dem Verkehr des Erziehers das Moment der Selbstdarstellung, ist sein Verhalten zum Zögling nur von der Absicht geleitet, so wird sich auch hier des Dichters Wort bewähren:

„Man merkt die Absicht, und man wird verstimmt."

Es kann sich bei Maßgabe dieser pädagogischen Grundsätze keine Beziehung des Gemüts zwischen Erzieher und Zögling entwickeln; und für die Motive zum sittlichen Handeln würde der Raum fehlen, welche aus der Liebe des Zöglings zum Erzieher entspringen.

Es ist nur ein Weg, welcher dem Erzieher gewiesen ist, wenn der Einfluß seiner Persönlichkeit auf den Zögling ein ausschließlich fördernder sein soll. Er muß stetig an der sittlichen Bildung seines Charakters arbeiten, die Stimmungen und Begierden seiner Seele beherrschen, damit die Zucht, der er sein Empfindungsleben unterwirft, ihm zu einer zweiten Natur werde, und so, was ursprünglich Ergebnis der Freiheit und Selbstbestimmung war, die Gestalt der Notwendigkeit annehme.

§ 6.

Der Erfolg der Erziehung.

Da die erziehende Thätigkeit durch eine Vielheit von Faktoren beschränkt wird, deren Einwirkung sie teils nicht aus-

schließen kann, teils nicht ausschließen darf, und da sich nicht bestimmen läßt, ob die freie Selbstentscheidung des Zöglings sich den Zwecken der Erziehung erschließen werde oder eine ihnen entgegengesetzte Richtung wählen, so kann die Erziehung auf keinen unbedingten Erfolg rechnen. Doch ist derselbe in dem Maße ein wahrscheinlicher, als die Erziehung sorgfältig ihre Verpflichtungen erfüllt hat; und darf diese, wenn der erstrebte Erfolg ausbleibt, sich doch der Hoffnung hingeben, daß die sittlichen Einwirkungen, welche sie ausgeübt hat, im Bewußtsein des Zöglings einen Widerstand geschaffen haben, welcher seinen Fall erschwert, das Maß desselben mindert und Impulse zur Wiedererhebung gewährt.

Kühner und unbedingter ist wohl von keinem Philosophen oder Pädagogen neuerer Zeit der Glaube an die zweifellose Sicherheit des Erfolges, falls die rechte Erziehungsmethode gewählt und durchgeführt werde, ausgesprochen worden, als von J. G. Fichte in den „Reden an die deutsche Nation“ [1]). Hier erklärt er, daß in dem „Rechnen auf einen freien Willen des Zöglings der erste Irrtum der bisherigen Erziehung und das deutliche Bekenntnis ihrer Ohnmacht und Nichtigkeit liege. Denn indem sie bekennt, daß nach aller ihrer kräftigsten Wirksamkeit der Wille dennoch frei, d. i. unentschieden schwankend zwischen Gutem und Bösem bleibe, bekennt sie, daß sie den Willen und, da dieser die eigentliche Grundwurzel des Menschen selbst ist, den Menschen selbst zu bilden durchaus weder vermöge, noch wolle oder begehre, und daß sie dies überhaupt für unmöglich halte. Dagegen würde die neue Erziehung gerade darin bestehen müssen, daß sie auf dem Boden, dessen Bearbeitung sie übernehme, die Freiheit des Willens gänzlich vernichtete, und dagegen strenge Notwendigkeit der Entschließungen und die Unmöglichkeit des Entgegengesetzten in dem Willen hervorbrächte, auf welchen Willen man nunmehr sicher rechnen und auf ihn sich verlassen könnte.“ Die Widerlegung dieser kühnen Erwartung, welche Fichte in Beziehung auf die Ergebnisse der Erziehung hegt, liegt zu einem Teil schon in unserer bisherigen Darlegung, welche darauf hinweisen wollte, wie viele unüberschreitbare

1) Zweite Rede, neue Auflage (Leipzig 1824), S. 36. 37.

Schranken die Macht der Erziehung hemmen, wie viele Einflüsse auf den Zögling ausgeübt werden, denen wir ihn bald nicht entziehen können, bald nicht entziehen dürfen. Nur die Thatsache haben wir noch nicht in das Auge gefaßt, daß alle pädagogischen Einwirkungen von der freien Selbstentscheidung des Zöglings abhängig sind.

Ist es auch die Aufgabe der Erziehung, die Freiheit des Zöglings zu bestimmen, aus der Unentschiedenheit herauszutreten und fest und entschlossen die Richtung einzuschlagen, welche das sittliche Gesetz gebietet, so ist doch diese Selbstbeschränkung der Freiheit im Sinne der sittlichen Idee das letzte Ziel der erziehenden Thätigkeit, welches dann erreicht ist, wenn sie ihr Ende gefunden hat. So lange aber die Erziehung währt, fehlt dem Willen die von ihr erstrebte Entschiedenheit. Er mag im günstigen Fall die Linie betreten haben, die er nicht verlassen soll; aber, ob er auf ihr verbleiben wird, darüber haben wir keine Gewißheit.

Es ist richtig, daß jeder Schritt vorwärts diese Gewißheit steigert, weil er die Unentschiedenheit des Willens mindert; aber wir dürfen nicht vergessen, daß im Verlauf der Entwickelung auch neue Versuchungen an die Seele herantreten, deren Reiz sie vielleicht nicht Widerstand leistet.

Wir müßten anders urteilen, wenn wir die Kindesseele lediglich als eine unbeschriebene Tafel betrachten dürften; denn in diesem Falle möchte mit einer gewissen Sicherheit vorausgesetzt werden können, daß es der Erziehung gelingen müsse, infolge der großen Gewalt, welche sie über ihren Pflegling ausübt, auch das Übergewicht über alle ihr entgegengesetzten Impulse zu erlangen. Und noch günstiger würde unser Urteil lauten, wenn wir zu der Annahme berechtigt wären, daß in einem anerschaffenen sittlichen Bewußtsein die pädagogische Weisung ein williges Organ fände, auf dessen Wirken sie vertrauen könnte. Aber weder das eine noch das andere ist der Fall. Denn nicht ein sittliches Bewußtsein, sondern nur die formalen Bedingungen eines solchen gehören zur ursprünglichen Ausstattung der menschlichen Natur, und nichts ist früher ein Bestandteil des Bewußtseins, als das selbstische Begehren. Tritt nun diesem letzteren die Autorität der sittlichen

Idee gegenüber, dasselbe zu beschränken und Impulse zur Liebe und Selbstverleugnung zu wecken, so zeigt uns die Erfahrung, daß auch jetzt die selbstische Begierde sich behaupten und durchsetzen will, wenn auch ein abgestuftes Maß dieses Widerstandes erkennbar ist. Als Ergebnis allgemeiner Erfahrung stellt sich heraus, daß den Anfang des sittlichen Bewußtseins der Widerspruch bildet zwischen der Autorität der sittlichen Idee auf der einen, dem selbstischen Begehren auf der andern Seite. Diesen Widerspruch aufzuheben, den Zögling zu veranlassen, jenes dieser unterzuordnen, das ist die Aufgabe der Erziehung. Aber, wenn wir erwägen, daß gleichzeitig mit dem Wachstum der Autorität der sittlichen Idee für das Bewußtsein des Zöglings die Reize sich mehren, welche das selbstische Begehren locken, und daß so viele einzelne Reize an Intensivität im Laufe der Zeit gewinnen, so bleibt es immer unsicher und unberechenbar, nach welcher Seite der Zögling sich wenden wird, nach der Seite des selbstischen Begehrens oder nach der Seite der sittlichen Idee.

Dagegen könnte allerdings eingewandt werden, daß wir der Macht des sittlichen Lebens vertrauen dürfen, welche durch das Christentum in die Welt getreten ist; den Impulsen, welche von diesem ausgehen, und der Einwirkung des Geistes Gottes, welche ihnen Macht über den Geist des Menschen verleiht. Und wie gern möchten wir uns die ergreifenden und schönen Worte aneignen, die Schleiermacher am Grabe seines einzigen Sohnes Nathanael gesprochen: „Wie ich diese Welt immer ansehe als die, welche durch das Leben des Erlösers verherrlicht und durch die Wirksamkeit seines Geistes zu immer unaufhaltsam weiterer Entwickelung alles Guten und Göttlichen geheiligt ist, — warum denn hätte ich nicht glauben sollen, daß der Segen der christlichen Gemeinschaft sich auch an ihm bewähren würde, und daß durch christliche Erziehung ein unvergänglicher Same in ihm wäre niedergelegt worden? warum sollte ich nicht auch für ihn, wenn er strauchelte, auf die gnädige Bewahrung Gottes hoffen? warum nicht fest vertrauen, daß nichts ihn werde aus der Hand des Herrn und Heilandes reißen können, dem er ja geweiht war?“ [1])

1) „Predigten“, Bd. IV, S. 838.

Kein Zweifel, daß diese Worte Schleiermachers eine Wahrheit aussprechen, deren Wert wir nicht antasten; daß christliche Gesittung, christliches Kulturleben, eine im Sinne Christi thätige Erziehung eine Bürgschaft geben, welche durch nichts anderes ersetzt werden kann, und deren Größe und Bedeutung auch die Boten einer Christus fremden Aufklärung ahnen, wenn sie gern die eigenen Kinder den Einflüssen derselben entziehen und der Leitung frommer Christen anvertrauen. Nichtsdestoweniger müssen wir doch die Hoffnung, welche auf diese Bürgschaft gesetzt wird, beschränken. Zu häufig sehen wir Männer bald schwer fallen, bald untergehen, welche eine sorgfältige christliche Erziehung empfangen und eine christlich reine Atmosphäre genossen haben. Und es dünkt uns unbillig, wenn, wie es so oft geschieht, pädagogische Mißerfolge als Schuld fehlerhafter Erziehung angesehen werden. Jene Bürgschaft wäre in dem Falle gewiß eine zuverlässige, wenn die christliche Welt nur die Stätte christlicher Gesinnung wäre; aber nun, da sie zugleich Nichtchristentum und Unchristentum Raum gewährt, Unglaube und Unsittlichkeit in sich birgt, haben wir keine Gewißheit, ob die freie Selbstentscheidung des Zöglings den Reizen eines Zusammenhangs mit der Welt selbstsüchtiger Begierde folgen oder dem empfundenen Wert der Gemeinschaft sittlicher Gesinnung den Preis geben werde. Nur der Hoffnung darf christliche Erziehung sich getrösten, daß ihre Einwirkungen ein Gegengewicht gegen die Macht der Versuchung bilden werden, welches den Einfluß derselben hemmt; daß ein sittliches Bewußtsein im Zögling entstehen werde, welches vielleicht der Stärke des Angriffs seitens der Begierde nicht gewachsen ist, aber doch kräftig genug, um strafend und mahnend seine Stimme zu erheben. Mit einem Worte, christliche Erziehung stattet den Zögling mit einer Waffenrüstung aus, welche die Entwickelung und Bewahrung sittlicher Gesinnung erleichtert, und giebt ihm Schutzmittel in die Hand, die auf den Weg der Hilfe und Rettung weisen. Und so ist auch uns die Erziehung, wenn auch nicht die unfehlbare Bürgschaft einer sittlichen Gesinnung des Zöglings, so doch das einzige Werkzeug, durch welches diese hervorgebracht werden kann, und deshalb ein Gut von höchstem Werte.

§ 7.

Das Ziel der Erziehung.

Das Ziel, welches die Erziehung erreichen will, stellt sich uns zuerst als eine Vielheit von Aufgaben dar, welche einander bedingen. Die Kräfte des Zöglings sollen allseitig und harmonisch entwickelt werden; sie sollen in der Aneignung und Erzeugung der Ideen, welche allein dem menschlichen Leben Wert verleihen, den sie bestimmenden Inhalt gewinnen; der Zögling soll endlich in der Einheit mit dieser Ideenwelt die Freiheit erlangen, durch welche er über die Impulse der Begierden hinausgehoben wird. Fassen wir die Vielheit dieser Aufgaben zur Einheit zusammen, so erscheint als das Ziel der Erziehung die Bildung einer vollkommenen, geistigen, sittlichen Persönlichkeit. Die pädagogische Betrachtung hat sich daher auf der einen Seite den Kräften, die gepflegt, den Ideen, welche angeeignet, den Begierden, welche gezügelt werden sollen, zuzuwenden und darauf zu achten, wie einzelne Ideen mit einzelnen Kräften und einzelnen Begierden im Zusammenhang stehen; sie hat auf der andern Seite darzulegen, wie diese einzelnen Vorgänge sich gegenseitig bedingen und ergänzen. Gehen wir nun davon aus, daß die geistigen Thätigkeiten in den Formen des Erkennens und Handelns sich vollziehen, und daß diese wie jene in Erregungen des Gefühls und der dieses begleitenden Phantasie bald ihren Ausgangspunkt, bald ihre Vollendung, immer aber ihre Lebendigkeit erhalten; vergegenwärtigen wir uns sodann, wie das Erkennen auf die Wahrheit, das Handeln auf die Gerechtigkeit, Gefühl und Phantasie auf die Schönheit als die ihnen eigentümlichen Ideen gerichtet sind; wie endlich hier die Trägheit des Denkens, dort die Selbstsucht des Wollens, dort endlich die Begierde nach sinnlichem Genuß überwunden werden müssen, so haben wir die Einteilung gefunden, welche den pädagogischen Stoff erschöpfend umfaßt. Als intellektuelle, moralische und ästhetische Erziehung stellt sich uns das eine Objekt der Pädagogie dar; indem wir alle drei Gestalten der Erziehung auf einander be-

ziehen, werden wir der Gefahr entgehen, zu zertrennen, was ein inneres Ganzes bildet; und, indem wir die einzelnen Gestalten der Erziehung sondern, wird es uns gelingen, die eigentümlichen Richtungen, welche die Thätigkeit des Geistes einschlägt, und welchen die Erziehung folgen muß, anschaulich darzustellen.

Die Vielheit von Kräften, deren Träger der Mensch ist, erscheinen ursprünglich teils als schlummernd oder doch regellos nach zufälligen Impulsen sich bethätigend, teils folgt ihr Zusammenhang Gesetzen, welche aufgehoben werden müssen, wenn der Mensch zu einer vollkommenen, geistigen, sittlichen Persönlichkeit sich entfalten soll. Nach beiden Seiten hin soll die Erziehung einwirken, das Schlummernde wecken, zur Thätigkeit reizen und nötigen, diese Thätigkeit ordnen; sie soll zugleich die Herrschaft der niederen sinnlichen Kräfte, die als solche selbstisch sind, brechen und die höheren geistigen, ethischen Kräfte entbinden und stärken, damit sie die Leitung des Lebens übernehmen. Sie hat zu diesem Zwecke das Bewußtsein des Zöglings der Welt der Ideen zu erschließen, den ewigen Gedanken Gottes, welche die sittliche Ordnung des menschlichen Lebens in sich tragen. Nur durch die Gebundenheit des Menschen an die Ideen werden seine geistigen Kräfte sittliche Kräfte. Und je tiefer die Ideen sich in die geistigen Kräfte einsenken, je vielseitiger sie dieselben erfüllen, desto mehr wird der entscheidende Einfluß den niederen, sinnlichen und selbstischen Kräften genommen. Die ethische Lebensführung ist dann gesichert, die Freiheit gewonnen und geschützt. Denn nur in der inneren Einheit mit den Ideen gestaltet sich unser Selbst, entsprechend den Zwecken, zu deren Verwirklichung es geschaffen ist und denen es bewußt und unbewußt entgegenstrebt. In der Abhängigkeit von den Ideen erlangt es Autonomie, denn die Ideen sind nicht dem geistigen Selbst fremde, sondern ihm immanente Gesetze. Dagegen befindet sich das dem Gesetz der Begierden gehorsame Selbst im Zustande der Heteronomie; denn die Begierde ist blind, rücksichtslos, auf das einzelne Lustobjekt als einzelnes gerichtet, von den zufälligen Impulsen des flüchtigen Moments bedingt; sie ist unvernünftig. Daher ist die Abhängigkeit von der Begierde Knechtschaft, die Abhängigkeit von den Ideen Freiheit.

Das Ergebnis einer Entwickelung in und zur Freiheit ist die vollkommene, geistige, sittliche Persönlichkeit. Die Vollkommenheit der Persönlichkeit entsteht durch diesen Prozeß, weil der göttliche Plan, durch dessen Ausführung jedes Menschenleben zu einem Kunstwerk erbaut werden soll, welches Gottes Herrlichkeit ehrt, auf diesem Wege vollendet wird, die Zwecke Gottes, welche die wahren Zwecke des Menschen sind, so zur Wirklichkeit werden.

Aber auch eine geistige Persönlichkeit erwächst durch eine solche Entwickelung, d. h. ein unbedingt durch die Idee bestimmtes Sein. Endlich ist dies durch die Idee bestimmte Sein ein sittliches, weil die Einheit zwischen Idee und Sein durch Akte freier Selbstbestimmung gewonnen wird. Die Form, in welcher diese Vorgänge sich vollziehen, und welche teils ihre Voraussetzung, teils ihre Folge bildet, ist die Persönlichkeit, d. h. die Identität von Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung; ein Selbstbewußtsein, das alle eigene Thätigkeit begleitet; eine Selbstbestimmung und Selbstthätigkeit, deren Motiv, Richtung und Ziel vom Selbstbewußtsein umfaßt ist. Es liegt auf der Hand, daß nur bei normaler, d. h. zur Vollkommenheit, Geistigkeit, Sittlichkeit führender Entwickelung voll und ganz der Begriff der Persönlichkeit realisiert wird. Bei abnormer Entwickelung kommt ein Selbst, das von den Begierden unterschieden ist, dem diese das Objekt der Bearbeitung bilden, nicht zustande; vielmehr fällt je länger je mehr die Begierde und das Selbst in eins zusammen. Die Selbstbestimmung wird zur Thätigkeit der Begierde, das Selbstbewußtsein zum Bewußtsein der Begierde von sich. Infolge dieser Depotenzierung geht allmählich der humane Charakter der Entwickelung verloren, und an seine Stelle tritt der Typus des intelligenten Tieres [1]).

Die Kräfte, deren Weckung, Regelung und Stärkung den Inhalt der Erziehung ausmacht, treten in dreifacher Gestalt hervor, als Erkennen, Handeln, Fühlen. Erkennend nehmen wir die Außenwelt in unser Bewußtsein auf, indem wir die durch Wahrnehmung und Beobachtung in uns erzeugten Vorstellungen nach den Gesetzen des Denkens bearbeiten; handelnd prägen wir der

1) Diese psychologisch-ethischen Darlegungen ruhen auf dem System R. Rothes.

Außenwelt den Inhalt unseres Erkennens ein und verwandeln es in den Spiegel unseres Selbstbewußtseins. Erkennend lassen wir die Außenwelt unverändert, handelnd verändern wir diese, aber auch zugleich uns selbst [1]).

Das Gefühl begleitet diese Vorgänge; dem Erkennen wird es Impuls, denn die unerkannte Welt drückt belastend auf die Seele, welche erkennend von dieser Last sich befreit. So lange daher das Erkennen das Wort der Lösung noch nicht gefunden hat, verharrt die Seele im Zustande der Spannung, welche, je wertvoller das Objekt des Erkennens ist, sich zu innerer Beängstigung steigert. Ist dagegen das verschleierte Bild enthüllt, so atmet die Seele in Freiheit und Befriedigung auf. Nicht minder hat das Handeln das Gefühl zum unzertrennlichen Gefährten. Alles Handeln ist eine Aufgabe, die gelöst werden soll. So lange dies nicht geschehen ist, legt sich dieselbe lastend auf die Seele, versetzt sie in Unruhe, Bangigkeit, Leidenschaftlichkeit, und erst, wenn die Aufgabe vollbracht ist, kehrt Friede und Freude in das Gemüt ein. Und ebenso kommen die Impulse des Handelns aus dem Gefühl; mag es das stille ernste Pflichtbewußtsein sein, das zum Handeln treibt, mag starke Begeisterung den Anstoß zum Handeln geben. Mit dem Gefühl verschmelzen aber die Gebilde der Phantasie, bald als Ideale vorschwebend, bald in der Gestalt erfreuender oder schreckender Möglichkeiten die Seele erfüllend.

Aber auch unabhängig vom Gefühl, dasselbe vielmehr bedingend und erzeugend, als schöpferisches Erkennen und Handeln, erscheint die Phantasie in der Sphäre der Dichtung und Kunst. Hier erhebt sie uns aus dem Gebiet des Wirklichen und bildet dasselbe um, indem es Mögliches und Notwendiges eint, jenes zum Ausgang, dieses zum Ziel wählend. Indem wir dem Zuge dieser schaffenden Phantasie folgen, entäußern wir uns der selbstischen Interessen, und das Gefühl wird von Objekten gefesselt, welche zum eigenen Sein keine Beziehung haben; nur insofern, als das Los des menschlichen Geschlechts, sein Denken, Anschauen und Empfinden, sein Handeln und Wirken, sein Genießen und Leiden dem Einzelnen zukommt, wird die ästhetische Erfahrung zum Inhalt des eigenen Erlebnisses.

1) R. Rothe, Theologische Ethik, 2. Aufl., Tl. II, S. 109.

Welcher Art nun auch das Gefühl sei, immer bedeutet sein Erwachen, sein Aufsteigen in der Seele, die innerliche Lebendigkeit, die dem Erkennen und Handeln, dem Schaffen und Nachschaffen, dem Aufnehmen und Einverleiben eigen ist. Nur, was wir mit Bewegungen des Gefühls begleiten, ist unser Eigentum geworden, in den Bestand unseres persönlichen Seins eingetreten.

Das Ziel des Erkennens bildet die Wahrheit. Mit diesem Worte wird häufig ein Mißbrauch getrieben, den zu vermeiden wir bedacht sein müssen. Die Erkenntnis der Wahrheit fällt nicht mit der Erkenntnis der Wirklichkeit zusammen, wenn sie auch ohne diese nicht zu erlangen ist. Auch wenn das geheimste Räderwerk des Naturlebens sich uns enthüllt hätte; auch wenn die Seele des Menschen wie ein offenes Buch vor unseren Augen läge; auch wenn die wirkenden Kräfte der Geschichte unserm geistigen Blick erschlossen wären: von der Wahrheit hätten wir damit noch keineswegs Besitz ergriffen. Die Wahrheit entspricht einem Interesse des Gemüts, und dem Gemüt ist es gleichgültig, ob die Gesetze, welche dies zeitliche Dasein regieren, erkannt sind oder nicht. Nur insoweit diese Erkenntnis die Voraussetzung bildet, ohne welche der Sinn der Welt, die Bedeutung des Lebens uns verborgen bleiben müßten, nur insoweit ist das Gemüt bei der Arbeit der Erkenntnis der Wirklichkeit beteiligt. Denn darauf kommt es ihm an, den Sinn des Lebens, die Bedeutung der Welt zu verstehen. Und das ist denn auch der Inhalt der Wahrheit, ihr wesentlicher Begriff. Hieraus ergiebt sich, inwieweit die Erkenntnis der Wirklichkeit die Bedingung für die Erkenntnis der Wahrheit bildet, inwieweit diese von jener unabhängig ist.

Die Erkenntnis der Wirklichkeit ist eine stetig wachsende und daher nur am Abschluß der Geschichte vollendet. Wäre die Erkenntnis der Wahrheit schlechthin von der Erkenntnis der Wirklichkeit abhängig, so wäre nur die letzte Generation der Menschheit der glückliche Besitzer der Wahrheit, die Sehnsucht der Menschheit nach Wahrheit wäre nur für eine kleinste Minderzahl erfüllbar.

Die vollendete Erkenntnis der Wirklichkeit ist aber auch so umfassend, schließt eine solche Fülle von einzelnen Thatsachen in sich, daß kein Menschengeist sie ganz in sich aufzunehmen vermöchte.

So kann die Erkenntnis der Wahrheit nicht an die Erkenntnis der Wirklichkeit gebunden sein. Aber ebenso wenig kann jene dieser entraten, wenn sie nicht grundlosen Spekulationen oder willkürlichen Phantasieen preisgegeben sein soll. Den Sinn des Lebens, die Bedeutung der Welt kann nur verstehen, wem die Kräfte der Welt und die Gesetze des Lebens erschlossen sind. Aber so, scheint es, ist ja doch wieder die Erkenntnis der Wahrheit an die fortschreitende, erst am Ende der Geschichte vollendete und auch dann von niemandem ganz zu umfassende Erkenntnis der Wirklichkeit gebunden. Allerdings wäre es so, wenn das Maß der erkannten Wirklichkeit auch das Maß der erkannten Wahrheit bildete. Aber eben dies ist es, was wir bestreiten. Es ist eine geringe Summe von Thatsachen der Wirklichkeit, deren Erkenntnis die Voraussetzung für die Aneignung der Wahrheit bildet. Mit der fortschreitenden Erforschung der Wirklichkeit finden sich neue Gesichtspunkte, unter welchen wir die Wahrheit erblicken, neue Belege für ihre Geltung; aber sie selbst, ihr Inhalt, erleidet keine Veränderung. Jede Wirklichkeit liefert den Stoff, dessen sie bedarf, um sich darzustellen und zu bezeugen; sie selbst aber stammt nicht aus der Erkenntnis der Wirklichkeit. Ihre Quellen liegen auf einem andern Gebiete. Es ist die Religion, aus der sie entspringt. Denn in der Religion erfassen wir die Zwecke und den Willen Gottes, durch welche uns der Sinn des Lebens und die Bedeutung der Welt erschlossen wird. Wir werden in der Religion über das Endliche, die endlichen Zwecke und Willensbestrebungen hinausgehoben und in das Reich der unendlichen, die Welt bedingenden Zwecke versetzt.

So giebt es nur in der Religion Wahrheit, diese ist nur auf dem Wege der Religion zu erlangen. Sind wir nun durch Religion im Besitz der Wahrheit, so gewinnt auch die Erkenntnis der Wirklichkeit einen höheren Wert, indem sie zu jener in Beziehung tritt. Jede Stufe des Daseins predigt uns in eigentümlicher Weise Gottes Macht, Weisheit, Heiligkeit und Liebe, fordert uns auf, vor derselben uns zu beugen, sie anzubeten, ihren Willen zu thun.

So steht die Wahrheit in innigem Zusammenhang mit der Gerechtigkeit, mit der Aufnahme des göttlichen Willens in den

menschlichen Willen, mit der Gestaltung des menschlichen Willens nach den Zwecken, welche der göttliche Wille diesem stellt.

Der Begriff der Gerechtigkeit ist eine formale Bestimmung und bezeichnet die Übereinstimmung des subjektiven Willens mit einer ihm geltenden Norm. Doch ist mittelbar schon ein materiales Moment in ihm enthalten, da die Voraussetzung zugrunde liegt, daß diese Norm ihre Geltung der Idee des Guten dankt, welche sie vertritt. Es ist die uns sittlich bindende Idee des Guten, der wir gehorchen, wenn wir die Gerechtigkeit verwirklichen. Diese Idee des Guten ist uns ihrem allgemeinsten Inhalt nach im Gewissen gegenwärtig. Wie wechselnd auch die Aussagen desselben sind, je nach der sittlichen Bildungsstufe des Zeitalters und der Gemeinschaft, welcher das Individuum angehört, sowie nach der inneren Lebendigkeit und Stärke, welche es in den einzelnen Subjekten besitzt, so stellt dasselbe doch von dem ersten Augenblick seines Erwachens an das sittliche Ideal in seiner bindenden, verpflichtenden Kraft dar. Seinen näheren, bestimmten Inhalt empfängt es freilich von den objektiven Faktoren, welche auf das Subjekt wirken. Wie es ein heidnisches und jüdisches Gewissen giebt, so auch ein christliches. Ja auch der Gegensatz zwischen Protestantismus und Katholicismus übt eine Einwirkung auf den Inhalt des Gewissens. Der Katholik bringt, von seinem Gewissen getrieben, das sagrificio d'intelletto, welches der Protestant um seines Gewissens willen als Verleugnung der Wahrhaftigkeit verweigert. Und wieder auch in derselben religiösen Gemeinschaft finden Wandlungen inbezug auf den Inhalt der Gewissensforderung statt. Der Protestantismus ebenso wie der Katholicismus des sechzehnten Jahrhunderts verhängte im Namen des Gewissens Religionsverfolgungen, welche wenigstens der Protestantismus unserer Zeit um des Gewissens willen verbietet. Aber auch bei Gleichheit der objektiven Faktoren ist die Macht des Gewissens auf die einzelnen Subjekte eine sehr verschiedene. Denn teils erschließt sich das sittliche Ideal des Gewissens, so weit es objektiv im bestimmenden Gemeingeist verwirklicht ist, den einen voll und ganz, den andern nur in beschränktem Maße; teils findet es hier eine lebhafte Bereitwilligkeit zum Gehorsam, während es dort auf harten Widerstand stößt. So giebt es denn auch eine Ab-

stufung in der Verwirklichung der Gerechtigkeit, weil Unterschiede in der Gestaltung des Gewissens, sowie in der Entwickelung der Gewissenhaftigkeit. Welcher Inhalt aber auch den Forderungen des Gewissens eigene, dasselbe repräsentiert immer das Interesse des Allgemeinen gegenüber dem Individuellen; gebietet immer, daß das Interesse des Subjekts sich dem Interesse des Ganzen unter- und einordne. Das Gewissen ist der sittliche Trieb, welcher dem Naturtrieb gegenübersteht, der als solcher selbstisch ist und nur auf die Befriedigung des Selbst gerichtet.

Sowohl die Wahrheit wie die Gerechtigkeit können ästhetische Wirkungen, den Eindruck der Schönheit, erzeugen, unter der Voraussetzung, daß sie Gegenstand der Anschauung, der inneren geistigen Anschauung, geworden sind. Denn die Fähigkeit des Gemüts, von der Betrachtung des Harmonischen, der Zusammenfassung einer Vielheit unter eine Einheit, also dem Anschauen eines gegliederten Ganzen mit Gefühlen des Wohlgefallens, der Lust, erfüllt zu werden, ist die Wurzel der ästhetischen Empfindung. Und deshalb muß die Wahrheit, welche die verworrene Vielheit der Erscheinungen beleuchtet, indem sie ihren Sinn erschließt, sie auf einen beherrschenden Zweck bezieht, eine Lustempfindung im Gemüt wachrufen. Deshalb muß die Gerechtigkeit, weil sie die zerstreute Vielheit der natürlichen Triebe dem sittlichen Trieb unterwirft und so ordnet, das Gefühl des Wohlgefallens hervorbringen. Der Begriff der Schönheit bezeichnet also den Wert, welcher für das Gemüt harmonischen Gestaltungen eigen ist. Und es ist dabei gleichgültig, ob diese Harmonie auf dem Gebiet der sinnfälligen Welt oder innerhalb der Sphäre des unsichtbaren Daseins sich vollzieht, von physischen oder ethischen Kräften erzeugt wird. Dies müssen wir festhalten, um die verschiedenen Richtungen zu begreifen, welche Kunst und Dichtung einschlagen. Doch bedarf es vorher noch eines Wortes, um den Unterschied der von der menschlichen Phantasie frei erzeugten Schönheit von der in der Natur vorgefundenen und der durch sittliche Thätigkeit entstehenden Schönheit zu bestimmen.

In dem ästhetisch-regen Gemüte lebt ein Schönheitsideal, welches dasselbe in der physischen und ethischen Welt teils findet, teils nicht findet, indem dieses hier und dort nur mangelhaft

verwirklicht ist. So entsteht das Bedürfnis, dieses Schönheitsideal in einer Scheinwelt hervorzubringen, welche insofern an die Wirklichkeit gebunden ist, daß sie innerhalb derselben als möglich erscheint, die Grenzen innehält, welche durch die Kräfte und Gesetze der Wirklichkeit gezogen sind; insofern aber diese überschreitet, als sie thatsächlich hier keinen Raum hat. In der Scheinwelt der Schönheit sind die Schranken und Hemmungen beseitigt, welche der absoluten Realisierung der Schönheit auf dem Boden des irdischen Daseins entgegenstehen. Die Schönheit, als Erzeugnis der frei schaffenden Phantasie, trägt also immer ein objektives und subjektives Element in sich; letzteres, insofern das Schönheitsideal des schaffenden Subjekts sich offenbart; ersteres, insofern die Qualität der wirklichen Welt der Willkür der Phantasie Schranken zieht. Diese Scheinwelt der Schönheit wird nun in der Dichtung mittels des Wortes, in der Kunst mittels sinnlichen Materials dargestellt. Daraus ergeben sich von vornherein gewisse Differenzen. Die Dichtung ist allseitig, es giebt keine Art der Schönheit, welche sie nicht darzustellen vermöchte; sie ist zugleich unendlich beziehungsreich; fähig, die zartesten Empfindungen, das geheimste Begehren, die flüchtigsten Bewegungen der Gedanken, die sich so vielfach kreuzenden und so schnell einander ablösenden Vorstellungen zu vergegenwärtigen. Anders die Kunst; teils ist sie beschränkt in der Wahl des Objekts, teils vermag sie den inneren geistigen Gehalt der Schönheit nur anzudeuten, indem sie bald, wie in der Musik, nur die Beziehungen des unbestimmten, in der Allgemeinheit bleibenden Empfindungslebens, bald nur, wie in der bildenden Kunst, die Spiegelungen des Geistigen im Sinnlichen wiederzugeben imstande ist. Dagegen ist es ihr gegeben, in einem höheren Maße, als die Dichtung es vermag, die Realität der Schönheit zum Bewußtsein zu bringen. So ergänzen sich Poesie und Kunst; für jene ist das sinnliche Element nur Mittel, eine geistige Welt der Schönheit im Bewußtsein zu erzeugen, so daß der äußere Stoff ganz in die Idee aufgenommen und von ihr verzehrt wird; für diese versenkt sich das geistige Element in den sinnlichen Stoff, ihn verklärend, aber auch in ihm aufgehend. So ist die Dichtung die Prophetin der Idealität alles Seins, die Kunst die Prophetin der Realität der Idee. Wo aber auch immer die Welt der

Schönheit sich erbaut, ob sie in der physischen oder in der ethischen Sphäre dem empfänglichen Sinn als in der Wirklichkeit enthalten sich darstellt, ob sie durch die schöpferische Phantasie in Poesie und Kunst entsteht, immer ist es die Harmonie der Kräfte und Erscheinungen, durch welche sie wirksam ist und einen eigentümlichen Wert für das Gemüt gewinnt.

Darin ist aber auch ihre ethische Bedeutung begründet, indem sowohl die Erzeugung als auch die Aneignung der Schönheit uns über die Disharmonieen der Wirklichkeit erhebt und das Interesse an einer harmonischen Gestaltung derselben durch eigene sittliche Lebensführung und ihre Verbreitung in der Welt erweckt. Es wird später unsere Aufgabe sein, die Bedingtheit des sittlichen Wertes der ästhetischen Bildung zu erweisen und es begreiflich zu machen, weshalb diese oft genug sittlicher Kräfte entbehrt. Hier kam es uns nur darauf an, die Thatsache festzustellen, daß die ästhetische Bildung ethische Qualität besitzt, und daß die Erziehung deshalb nicht von ihr abzusehen vermag.

§ 8.

Der christliche Charakter der Erziehung.

Der christliche Charakter der Erziehung und daher auch der Erziehungslehre ist teils in der eigentümlichen Bestimmung des Bildungsideals, teils in der eigentümlichen Motivierung des Bildungsstrebens, von welcher der Erzieher geleitet ist, und welche er auch im Zögling hervorzubringen beabsichtigt, begründet. Die Wahrheit, welche Christus dem Glauben verbürgt; die Gerechtigkeit, welche von der durch Christus erzeugten Liebe verwirklicht wird; die Schönheit, welche als Schönheit der Welt Gottes der Glaube gegenwärtig sieht, die Liebe hervorbringt, die Hoffnung in sehnsüchtigem Warten und seliger Gewißheit ahnt; die Schönheit der Welt Gottes, welche durch Christus offenbar geworden ist, — das sind die objektiven Faktoren der christlichen Bildung. Die subjektiven Elemente derselben liegen in dem Bewußtsein, zum Bilde Gottes geschaffen und zum Kinde Gottes berufen zu sein, sowie in dem demütigen Bewußtsein der Schranken eigenen Kön-

nens und dem freudigen Vertrauen auf die durch Christus vermittelte, versöhnende, erlösende und heiligende Gnade Gottes.

Es kann die Frage aufgeworfen werden, ob im Unterschiede von der allgemein humanen die spezifisch-christliche Erziehung wertvoll und zulässig sei, oder nicht vielmehr als ein störendes Element betrachtet werden müsse. Die Gegner einer christlichen Erziehung könnten behaupten, daß alle Momente derselben, die berechtigt seien, auch von der Humanitätserziehung bewahrt würden; was sie aber als Eigentümliches festhalte, teils gleichgültig für den pädagogischen Zweck sei, teils im Gemüt des Zöglings keine Wurzel fasse, teils sogar den Widerspruch desselben errege. Wir bekennen gern, daß auch wir der allgemein humanen Erziehung einen sehr hohen Wert zuerkennen und nicht daran zweifeln, daß sie eine Bahn betritt, die eine lange Strecke hindurch mit der Bahn der christlichen Erziehung identisch ist. Aber diese sogenannte humane Erziehung ist auch nichts anderes als eine Frucht der christlichen Erziehung, wie ja die Idee der Humanität auf christlichem Boden erwachsen ist. Sollte unsere Zeit in einem noch höheren Maße, als es schon geschehen, der christlichen Weltanschauung sich entfremden, so würde auch die Humanitätsidee ihr verloren gehen und ein rücksichtsloser Egoismus, hier und da ästhetisch aufgeputzt, Platz greifen. So hat die Erziehung zur Humanität keinen Grund, sich als ein Höheres der christlichen Erziehung entgegenzustellen, da sie vielmehr aus ihr hervorgegangen ist.

Aber vielleicht haben wir in der Erziehung zur Humanität den bleibenden Kern der christlichen Erziehung zu erkennen, so daß, was dieser eigentümlich ist, nur als vergängliche Hülle und Schale erscheinen müßte. Gestehen wir zu, daß die christliche Erziehung ihr letztes Ziel, die Erzeugung christlicher Frömmigkeit und Sittlichkeit, nur in einer geringen Zahl von Fällen in ihren Zöglingen während der Zeit, in welcher diese ihr anvertraut sind, verwirklicht sieht; gestehen wir ferner zu, daß sie von den spezifisch religiösen Motiven, die ihr eigen sind, nur in beschränktem Maße Anwendung machen kann, so durchweht sie doch ein Geist heiligen Ernstes und einer nie ermüdenden Liebe, so schöpft sie doch aus nie versiegenden Quellen, so ist sie doch auf die höchsten Ziele gerichtet, denen unbewußt das Menschenherz entgegenstrebt, und vermag

deshalb Einwirkungen auszuüben, welche der humanen Erziehung versagt sind. Das christliche Lebensprinzip ist auch da thätig und entwickelt auch da seine Kraft, wo es seine letzten Gründe, Motive und Ziele verbirgt. Es ist die Atmosphäre der heiligen Liebe, in welche es alle versetzt, welche in Beziehung zu seinen Trägern treten. Und je mehr der Zögling heranwächst, desto mehr vermag die christliche Erziehung den Schleier zu lüften und die ganze Herrlichkeit zu offenbaren, welche der christlichen Gesamtanschauung eigen ist; desto mehr kann sie den Einfluß, den sie in Haus und Schule übt, durch die Einwirkung des kirchlichen Lebens verstärken. Es ist gewiß richtig, und wir werden Gelegenheit nehmen, uns darüber eingehender zu äußern, daß die Zueignung der christlichen Heilswahrheit durch die Empfänglichkeit des Zöglings bedingt ist; aber daraus folgt nur, daß diese Zueignung eine abgestufte sein muß, je nach dem Maß der Empfänglichkeit, welche der Zögling besitzt; es ist ebenso richtig, daß die Einfassung der christlichen Heilswahrheit in die dogmatische Terminologie der Schule den Widerspruch einer zur Skepsis geneigten Jugend hervorrufen kann; aber daraus folgt nur, daß die dogmatische Terminologie der Schule durch eine lebendige, an die biblische Bezeugung sich anschließende Darstellung ersetzt werden muß.

Haben wir so den guten Grund einer eigentümlich christlichen Erziehung erwiesen, so treten wir nun an die Aufgabe heran, den Inhalt derselben, ihre Ziele und Motive, uns zu vergegenwärtigen. Zuerst richten wir unsere Blicke auf das Ideal, welches der christlichen Erziehung vorschwebt. Die Bildung zur Wahrheit ist ihre Aufgabe, aber die Antwort auf die Frage: „Was ist Wahrheit?“ schöpft sie aus der in Christus vollendeten Offenbarung Gottes. Die Frage nach der Wahrheit ist ihr nicht eine offene, sondern eine durch Christus beantwortete Frage. Seine Erziehung, sein Wort und Werk ist das Licht, in welchem sie den Sinn der Welt und ihren Zweck versteht.

Damit ist der Gedanke zurückgewiesen, als ob irgendwie der wissenschaftlichen Forschung eine Schranke gezogen wäre. Die Wahrheit, um welche es sich hier handelt, ist für die wissenschaftliche Forschung unerreichbar, weder von ihr zu begründen noch zu widerlegen. Sie erwächst aus der eigentümlichen ethischen Erfah-

rung, welche durch Vermittelung der Kirche gewonnen wird. Wer diese Erfahrung gemacht hat, kann sie auch wissenschaftlich bewähren, kann abweichende Lösungen des in Frage stehenden Problems durch Nachweis der Widersprüche, welche sie in sich schließen, der Disharmonie, welche sie in sich tragen, verdächtigen; er kann die Angriffe, welche gegen die christliche Lösung des Problems erhoben werden, abwehren, die Mißverständnisse zeigen, auf welchen sie ruhen, den beschränkten Blick, der sie veranlaßt hat, erweisen; aber eine wissenschaftliche Forschung im Sinne der exakten Untersuchung ist hier ebenso wenig möglich wie auf dem Gebiet der metaphysischen Spekulation. So bleibt also die wissenschaftliche Forschung in ihrer Freiheit gewahrt, die christliche Beantwortung der Frage nach der Wahrheit ist gar nicht in der Lage, jene zu beschränken. Nur in einer Beziehung findet eine Berührung zwischen der christlichen Wahrheit und der wissenschaftlichen Forschung statt. Wenn diese die Einzelergebnisse zusammenfaßt, um von einem bestimmten Standort aus eine Gesamtauffassung der Welt und des Lebens zu zeichnen, so versucht sie eine, wenn auch beschränkte, Antwort auf die Frage nach der Wahrheit zu geben, so wie es von ihrem Standort die christliche Erfahrung unternimmt. Aber indem die wissenschaftliche Forschung diese Aufgabe zu lösen sucht, betritt sie das Gebiet der metaphysischen Spekulation und geht somit über ihre Grenzen. Hier also nur trifft sie mit den Antworten zusammen, bald feindlich bald freundlich, welche die christliche Wahrheit giebt; nur soweit es sich um die Verknüpfung des Einzelnen zu einem Ganzen handelt, kann eine Kollision eintreten, nicht zwischen der christlichen Wahrheit und der wissenschaftlichen Forschung, sondern nur zwischen der christlichen Wahrheit und der metaphysischen Spekulation. Denn nur die Aussagen dieser beiden gehen darauf aus, ein Ganzes hervorzubringen, eine Gesamtanschauung zu erzeugen. So ergiebt sich, in welchem Sinne wir von dem Unterricht fordern, daß er christlich sei. Wir fordern nicht, ja wir halten es nicht einmal für heilsam, daß eine häufige Beziehung auf die christliche Wahrheit stattfinde. Die stete Berufung auf die letzten und höchsten Instanzen entkräftet die Wirkung des Urteilspruchs, aber sobald der Unterricht eine Gesamtanschauung des Lebens gewährt, also das Gebiet betritt, auf

dem allein die Frage nach der Wahrheit aufgeworfen werden kann, da soll diese Frage im christlichen Sinne beantwortet werden.

Es sind ähnliche Gedankengänge, in welche uns die Betrachtung des moralischen Ideals der christlichen Bildung leitet. Die Gerechtigkeit, wie sie Christus fordert, die Gerechtigkeit, welche die selbstverleugnende Liebe übt, erscheint so hoch und erhaben, so widersprechend kindlichem Sinne, so weit entfernt von den Bestrebungen der heranreifenden Jugend, daß die Frage aufgeworfen werden kann, ob wir nicht vielmehr die Grundsätze antiker Moral oder alttestamentlicher Sittlichkeit der Erziehung zugrunde legen sollten und die Wertschätzung des sittlichen Ideals des Christentums der Entscheidung des gereiften Mannes, der gereiften Frau überlassen. Und solche Bedenken könnten sich darauf berufen, daß die moralische Erziehung von der Einprägung des Dekalogs ihren Ausgang nimmt, und daß die Schüler gelehrter Bildungsinstitute in die sittliche Ideenwelt der Antike eingeführt werden, dieselbe ihrem Bewußtsein sich einverleibt. Aber die Gegner übersehen, daß unsere Erziehung nicht schlechthin das israelitische oder griechisch-römische Ideal der Jugend als Muster sittlicher Lebensführung vergegenwärtigt, sondern jenes, von der nationalen Schranke entkleidet, dieses nur nach seinen sittlich-reinen Elementen zur Geltung bringt. So geht unsere Erziehung von einem Standpunkt aus, der über der alttestamentlichen und über der antiken Sittlichkeit liegt; vom Standpunkt der Humanitätsidee, welche auf dem Boden des Christentums erwachsen ist, und eignet sich aus dem Alten Testament und der Antike nur die sittlichen Bestandteile an, welche sich an das christliche Ideal anschließen, dasselbe sowohl vorbereiten als auch in ihm ihre Reinigung und Vollendung finden. Und nun geben wir gern zu, daß es vorzugsweise die im Lichte des Christentums angeschaute sittliche Ideenwelt des Alten Testaments und der Antike ist, welche wir der Jugend einprägen sollen. Aber allerdings nicht diese allein soll als Höchstes und Letztes dem jugendlichen Gemüt erscheinen; vielmehr soll die spezifisch-christliche Bestimmung des sittlichen Ideals, soll sein überweltlicher Inhalt den Sinn erheben; soll die Liebe Gottes, die in Christus versöhnend und erlösend uns offenbar geworden ist, soll die Idee des Reiches Gottes das Herz entzünden. Nur so kann die harte

Rinde der Selbstsucht gebrochen werden, nur so Harmonie und Frieden in die Seele einkehren. Anfänglich nur als ein Licht aus der Ferne schimmernd, aber doch den ganzen Horizont in einen himmlischen Strahlenglanz hüllend, soll die christliche Sittlichkeit, je länger desto tiefer eindringend, eine heilige Innerlichkeit erzeugen und die Lebensgestaltung erneuernd umwandeln. Und für das christliche Lebensideal, nicht losgelöst von der Idee der Humanität, sondern mit ihr geeint, ist der Kindessinn, ist das jugendliche Gemüt nicht verschlossen, sondern geöffnet.

Auch die Richtung, in welche uns die Betrachtung des ästhetischen Ideals des Christentums lenkt, liegt den Gedankengängen nicht fern, welchen wir bis jetzt gefolgt sind. Auch hier kann die Frage aufgeworfen werden: Giebt es eine eigentümlich christliche Schönheit, zu deren Verständnis und Erzeugung die Jugend erzogen werden soll, oder ist es nicht vielmehr die Schönheit schlechthin, die Schönheit, mag sie in der antiken, mag sie in der christlichen Kunst und Dichtung hervortreten, für welche wir den Sinn erwecken, das Gemüt erwärmen sollen. Auch hier kann die Antwort nur lauten: Die christliche Betrachtungsweise der Kunst und Dichtung findet ihre Stätte, wenn sich der Blick auf das Ganze der ästhetischen Bestrebungen richtet. Die Geschichte des ästhetischen Schaffens zeigt uns eine Stufenfolge, aus deren Verlauf wir erkennen, daß dem christlichen Ideal der Wert des Abschließenden und Vollendenden eignet. Die Kunst der Antike stellt uns die Einheit des Sittlichen und Natürlichen dar, die Identität des Allgemeinen und Individuellen, wie ja die Skulptur mit Vorliebe die Götter darstellt und in ihnen nicht sowohl Persönlichkeiten, sondern Typen. Und wo sie sich, wie in den Niobiden und im Laokoon in die Tiefen des individuellen Menschenlebens, in seine Leiden und Schmerzen versenkt, da ist es der Zwiespalt, das Unversöhnte, was sie zur Anschauung bringt. Auch in den Porträtstatuen und Büsten erkennen wir die Spuren des eigentümlichen Genius der Antike. Geistiges und Sinnliches steht im vollen Gleichgewicht, Unendliches und Endliches gehen in einander auf; es ist die ihrer selbst bewußte und in sich ruhende Kraft, welche dargestellt wird. Einen andern Eindruck empfangen wir von der hellenischen Poesie. Konnte die antike Kunst in uns die Vorstellung erregen, daß der

Grieche, die Harmonie des Daseins genießend, vom Gefühl der Befriedigung durchdrungen sei, so wird durch die hellenische Poesie die entgegengesetzte Empfindung hervorgerufen. Epos und Drama haben den leidenden und kämpfenden Menschen zum Gegenstand, und weder des Leidens Ursprung noch sein Ausgang sind rein ethisch begründet. Eine dunkle Schicksalsmacht waltet niederbeugend über dem Menschengeschlecht. Nur vereinzelt tritt die ethische Bestimmtheit des Seins und Geschicks, der Sieg der ethischen Idee, die Macht der inneren Freiheit hervor.

Die ästhetische Produktion innerhalb der Welt des Christentums steht nun in einem doppelten Gegensatz zu der Antike, indem sie einmal die unbedingte Einheit von Geistigem und Leiblichem in der Sphäre der Kunst löst und auf poetischem Gebiet die fehlende Einheit erzeugt. Das Christentum bringt die Ewigkeit des Geistes gegenüber der Zeitlichkeit und Vergänglichkeit der sinnlichen Erscheinung zum Bewußtsein, giebt damit dem Geiste Freiheit und kann daher nur eine Kunst erzeugen, in welcher der Überschuß des Geistes über die Sinnlichkeit zur Darstellung kommt. Es bevorzugt daher die Malerei vor der Skulptur, weil in jener die Sinnlichkeit in höherem Maße als in dieser zurücktritt. Die Körperlichkeit, durch welche die Skulptur auf dieselbe Linie mit der Wirklichkeit tritt, wird in der Malerei zum Schein herabgesetzt; und die Farbe, durch welche diese den Schein erzeugt, weckt das Empfindungsleben und spricht so zum Gemüt, der Wurzelstätte christlicher Frömmigkeit. Auf poetischem Gebiet dagegen ist das Christentum der Bote der Versöhnung, welcher den Zwiespalt löst und Frieden stiftet; der Prediger der großen Heilsgedanken und Heilsthaten, aus deren Aneignung das Reich Gottes und in ihm die Harmonie des Menschenlebens erwächst. Es ist hier die höchste Stufe poetischer Produktion erreicht. Größer, vielseitiger, wahrer kann das sittliche Ideal nicht erfaßt werden, als es hier geschieht; tiefer der Abstand nicht erkannt, welcher die Wirklichkeit vom Ideal scheidet; umfassender, vollkommener die Versöhnung nicht gedacht, welche Ideal und Wirklichkeit vereint. In eine weitere Perspektive als hier ist nie Natur und Geschichte gestellt, nie ist zugleich Selbständigkeit und Abhängigkeit der Entwickelung beider so harmonisch zur Geltung gebracht worden.

Es wäre eine sehr beschränkte Auffassung, wenn wir christliche Poesie nur da suchten, wo der Heilsrat Gottes ihren unmittelbaren Inhalt bildet; wir finden sie vielmehr überall da, wo die christliche Gesamtanschauung den offenbaren oder verborgenen Hintergrund bildet, auf dem die Gedanken- und Empfindungswelt ruht. Nun aber erhebt sich die Frage, ob für uns, die auf dem Boden des Christentums stehen, die ästhetische Produktion der Antike ihren Wert verloren habe, und wir, wenn wir es vermöchten, moderne Produktionen im Sinn der Antike von den künstlerischen Schätzen der Menschheit auszuschließen hätten. Daß wir diese Frage verneinen müssen, liegt auf der Hand. Die Antike repräsentiert nicht bloß eine Entwickelungsstufe geistigen Lebens, die überwunden ist; sie stellt auch Momente dar, welche für alle Zeit innere Wahrheit und daher bleibenden Wert haben. Diese Harmonie zwischen Innerem und Äußerem, zwischen Seele und Leib, findet sich noch gegenwärtig auf der Entwickelungsstufe des Kindes und bildet dessen eigenen Reiz; beobachten wir sie ferner nicht häufig bei Gliedern des weiblichen Geschlechts und erkennen darin einen besonderen Schmuck desselben; ja giebt es nicht im Leben jedes Menschen vorübergehende Zustände, in denen er einen solchen Einklang genießt! Und wenn wir personifizierend Idealgestalten in der Phantasie erzeugen und das Siegel innerer Freiheit ihnen aufdrücken, so ist es wieder diese Harmonie von Innerem und Äußerem, die sich dem Auge darstellt. Ja noch mehr, versuchen wir es, ahnungsvoll den Zustand der Vollendung uns zu vergegenwärtigen, einer Thätigkeit ohne Kampf, eines Friedens ohne Erschlaffung, einer Freiheit ohne Willkür; immer ist es jene, wenn auch vertiefte, Harmonie, wie wir sie in der Antike finden, auf welche wir als auf herrliche Vorbilder den Blick richten. Es ist nicht anders mit der Poesie der Antike. Der innere Zwiespalt, der gerade in den höchsten klassischen Schöpfungen zum Ausdruck kommt; das ungetröstete Menschenherz, das unter der Last des ungelösten Welträtsels seufzt; das ungestillte Menschenleid, der schwere Kampf des Lebens, die nur in der Resignation ertragen werden, gewiß das christliche Bewußtsein kann sich in ihnen nicht spiegeln. Und doch es giebt auch für uns Zeiten, in denen diese Töne in unserer Brust laut werden und einen Wiederhall finden,

und sind sie dann auch nicht unser letztes, so doch unser erstes und zweites Wort. Unser Leben ist nicht ein stetes Weilen im Allerheiligsten, sondern ein Gehen zum Allerheiligsten; und der Weg führt durch Vorhalle und Heiligtum.

Und so ist es ein Moment unseres geistigen Seins, das uns in der Ideenwelt der Antike begegnet. Sie steht uns nicht fremd gegenüber, sondern wir können sie als ein Entwickelungsstadium im Prozeß unseres sittlichen Lebens nachempfindend aneignen. Und vermöge der Klarheit und Bestimmtheit, der Anschaulichkeit und Lebendigkeit der Darstellungsformen, in welchen hier das innere Leben sich bezeugt, wird uns die klassische Poesie der Alten zu einem hellen Spiegel, an dessen Bildern unser Welt- und Selbstbewußtsein sich klärt und gestaltet.

Die Wahrheit, Gerechtigkeit und Schönheit im Lichte der in Christus vollendeten Offenbarung Gottes bilden die objektiven Ziele für die Erziehung. Die Wahrheit, Gerechtigkeit und Schönheit, wie sie uns Christus enthüllt hat, soll der Zögling erkennen und lieben und in liebendem Erkennen sich aneignen. Diese Aneignung ist aber durch die Erzeugung der subjektiven, sittlichen Qualität bedingt, welche Christus von den Seinen fordert und ihnen verleiht.

Das christliche Bewußtsein wurzelt in der Gewißheit, zum Kinde Gottes berufen zu sein. In dieser Gewißheit ist aber eine Reihe von Erfahrungen zusammengefaßt, die ihre Voraussetzungen bilden, ohne welche sie der inneren Begründung entbehrt. Die heilige Liebe Gottes, welche uns zu ihrem Bilde geschaffen hat; die sittlichen Aufgaben, welche infolge dessen uns gestellt sind, müssen erkannt und empfunden sein. Wir müssen inne geworden sein, daß die Macht der Sünde uns an der Verwirklichung des von Gott uns gestellten Berufs hindert; wir müssen endlich das Vertrauen zu Christus besitzen, daß er uns als der Träger der rettenden Liebe Gottes von den hemmenden Schranken der Sünde befreien, zur Lösung unserer sittlichen Aufgabe kräftigen will und kann. Die Erziehung im Sinne Christi darf daher nicht mit dem beginnen, was abschließen soll; sie darf keine Treibhauspflanzen ziehen, sie darf die vorausgesetzten Entwickelungsstufen nicht überspringen wollen. In der christlichen Erziehung soll alles

innere Wahrheit sein; leere Worte, Selbsttäuschungen, Nachempfindungen, aus denen nur Heuchelei entsteht, haben hier kein Recht, für sie ist hier kein Raum.

Im Bewußtsein der Gotteskindschaft wurzelt die demütige Gesinnung des Christen; wer die Macht der Sünde erfahren hat, der Schranken seines sittlichen Könnens inne geworden ist; wer aus der göttlichen Gnade die Kraft der Freiheit geschöpft hat, wandelt im Geiste der Demut. Zu dieser Demut müssen wir erziehen. Wir können sie aber nicht voraussetzen, bevor die Erfahrungen gemacht sind, aus denen allein sie entstehen kann. Aber in dem Maße, als diese Erfahrungen gemacht sind, können wir sie auch zu finden hoffen. Die kleineren oder größeren Vergehungen, welche jeder Zögling sich zuschulden kommen läßt; die Verzeihung, die er vom Erzieher erbittet und empfängt; die mahnende Liebe des letzteren, die sich dem Reuigen wieder zuwendet und ihn aufrichtet, das sind die Thatsachen des inneren Lebens, aus denen sie erwächst. Schärft sich des Zöglings sittlicher Blick, so enthüllt sich seinem Auge eine Reihe von Vergehungen, um derenwillen er sich Gott verantwortlich fühlt, Gottes in Christo offenbare vergebende und rettende Liebe erbittet. Dann ist die christliche Demut Wirklichkeit geworden.

Im Bewußtsein der Gotteskindschaft wurzelt aber auch das Vertrauen. Wissen wir, daß uns in Christus das Auge der Vaterliebe Gottes anschaut, die uns versöhnt und erlöst, Gedanken des Friedens für uns hegt und auf Wegen des Heils uns leitet, so öffnet sich auch unser Auge, schaut freudig und vertrauend zu Gott empor und legt in seine treuen Liebeshände das eigene Sein und Geschick. Zu diesem Vertrauen zu Gott sollen wir erziehen. Es erwächst im Vertrauen zum Erzieher. Das Kind kann nicht an die Vaterliebe Gottes glauben, das nicht des irdischen Vaters Liebe erfahren hat. Wer dem irdischen Vater nicht vertraut, wird schwerlich dem himmlischen Vater vertrauend sich erschließen. Wer seinem irdischen Vater nicht offen und frei in das Auge blicken kann, wird es schwerlich lernen, ein klares Auge zum himmlischen Vater aufzuschlagen. Aber wie das Vertrauen zum Vater sittlich bedingt ist; wie das Kind dasselbe verliert, welches nicht auf den Wegen des Rechts und der Wahrheit geht, weil es damit eine

Scheidewand zwischen sich und dem Vater errichtet, so ist auch des Kindes Vertrauen zum himmlischen Vater zerstört, wenn es sich durch den Wandel auf den Wegen des Verderbens von ihm trennt. Allerdings ist aber auch das Vertrauen des Kindes zum Vater durch das Verhalten des letzteren bedingt. Er darf nicht eine Strenge üben, durch welche er das Kind von sich entfernt; nicht in eine Unnahbarkeit sich hüllen, welche den inneren, freien Zugang zu ihm dem Kinde unmöglich macht. Eine solche Strenge und Unnahbarkeit wird aber auch auf die Vorstellung des Kindes von Gott wirken, Gott wird ihm dann nur als hart und zürnend erscheinen, ein Gegenstand der Furcht und des Schreckens, den er gern flieht und meidet. Nur aus dem Vertrauen zum irdischen Erzieher kann des Zöglings Vertrauen zum himmlischen Erzieher erwachsen. Ist jenes Vertrauen vorhanden, so wird auch das Vertrauen zu Gott in der Kinderseele entstehen und sich bethätigen. Giebt es doch auch im Leben des Kindes so manche Not und Sorge, für welche es Gottes Hilfe und Beistand in Anspruch nehmen wird, wenn es Vertrauen zu Gott besitzt. Und wenn es innerlich teilnimmt an den Geschicken der Eltern und Geschwister, so wird es auch mit ihnen vertrauensvoll betende Hände zu Gott erheben.

Die objektiven und subjektiven Elemente des christlichen Bildungsideals stehen mit einander in einem inneren Zusammenhange. Im Bewußtsein unserer Gotteskindschaft sind wir im Besitze der Wahrheit, stehen wir im Mittelpunkte derselben, denn wir haben den Weltzweck Gottes erkannt. Erfüllt uns der Geist der Demut, welcher, der Schranken eigenen Könnens bewußt, aus den Quellen der göttlichen Gnade schöpft, so ist die Gerechtigkeit unser eigen geworden, welche Gottes Gesetz erfüllt. Waltet in uns das Vertrauen zu Gott, so zieht in unser Gemüt die Harmonie des Friedens ein, die, selbst schön, auch in uns die Stimmung erzeugt, welche der Schönheit der Welt sich erschließt und schaffend oder genießend am Kunsterbe der Menschheit teilnimmt. Die im Vertrauen zu Gott wurzelnde harmonische Stimmung der Seele ist die sittliche Qualität, an welche ästhetisches Schaffen und Genießen geknüpft ist. Denn die Poesie des absoluten Pessimismus ist ein krankhaftes Gebilde, ein Widerspruch in sich selbst,

indem sie mit ästhetischen Mitteln die Verwirklichung des ästhetischen Zwecks vereitelt, innere Unschönheit in schönen Formen darstellt.

§ 9.

Die Familie als Erziehungsstätte.

Die Entwicklung der christlichen Bildung im Zögling setzt voraus, daß dieselbe schon in der Gemeinschaft realisiert ist, in welche er hineingeboren ist, und in welcher als seiner Heimstätte ihm Kindheit und erste Jugend verläuft, im Hause. Es ist vor allem das sittliche Ideal, dessen Wirklichkeit er hier erfahren soll. In einfacher Gestalt treten ihm hier die sittlichen Gesetze alles Gemeinschaftslebens vor Augen; und die Naturbasis, auf welcher das Familienleben ruht, begünstigt die Verwirklichung sittlicher Gesinnung, wie sie derselben eine eigentümliche Autorität verleiht. Die sittliche Idee wirkt hier zugleich als Naturpotenz und als ethischer Faktor. In welchem Maße intellektuelle und ästhetische Impulse vom Hause ausgehen, ist von der Stufe allgemeiner, geistiger Entwicklung bedingt, auf welcher dasselbe steht. Die fundamentalen Elemente auch in der intellektuellen und ästhetischen Bildung kann und soll jedes Haus den Kindern vermitteln.

Es ist eine unerläßliche Bedingung der Erziehung, daß der Zögling das Bildungsideal, auf dessen Aneignung er gewiesen ist, vor allem die moralische Seite desselben, schon in der Gemeinschaft realisiert sieht, welcher er von Natur gliedlich einverleibt ist. Denn die Erziehung vermittelt sich nie ausschließlich durch Fordern, sondern immer zugleich durch Geben. So muß denn im Hause das Sittlich-Gute nicht nur in der Gestalt des Gesetzes erscheinen, sondern als eine geistige Atmosphäre wirksam sein, welche unmittelbar alle Glieder erfüllt und sich ihnen mitteilt. Erst dadurch, daß der Geist und die Ordnung des Hauses von christlicher Gesinnung getragen und durchdrungen sind, gewinnt diese für das sittliche Bewußtsein des Zöglings die unbedingte Autorität, deren sie zu voller Wirksamkeit bedarf. Denn die Autorität jeder Idee ist von dem Maß der Realität, welches sie

sich erworben hat, bedingt. Die Idee, der die objektive Geltung fehlt, die machtlos gebietet, erscheint leicht als subjektives Gebilde, als eine Illusion.

Das sittliche Ideal, wie es im Hause Realität gewinnt, erscheint als sittliche Gestaltung eines eng geschlossenen und auf einen kleinen Kreis beschränkten Gemeinschaftslebens. Das Haus ist eine Welt im Kleinen, es soll eine sittliche Welt im Kleinen sein. So ist die Erziehung im Hause und für das Haus zugleich eine Erziehung für die Welt; durch die Teilnahme an der sittlichen Organisation der Familie wird das Kind zur Teilnahme an der sittlichen Organisation der Welt erzogen. Das sittliche Ideal hat ein Gemeinschaftsleben zum Inhalt, für die Gemeinschaft und in ihr sollen wir leben und wirken. Für die Gemeinschaft kann aber nur in der Gemeinschaft und durch sie erzogen werden.

In der Familie schließt sich die sittliche Idee unmittelbar an Verhältnisse, welche Gott durch die Natur gestiftet hat, und gewinnt so eine eigentümliche Autorität. In objektiven Naturbeziehungen wurzelnd, erscheint das Sittlich-Gute hier als die Fortsetzung der Naturzwecke und insofern, als auf der festesten Basis ruhend, willkürlicher Bestimmung entzogen. Gleichsam mit einem Naturleibe bekleidet, besitzt hier das Sittlich-Gute das erreichbar größte Maß der Autorität. Das Natürliche wird der Ausgangspunkt des Sittlichen. Die natürlich bedingte Abhängigkeit der Kinder von den Eltern wird das Motiv zur sittlichen That des Gehorsams, die je länger je mehr die sinnlichen Elemente der Furcht ablegt, und, auf den Boden der Freiheit tretend, sich in verehrender, dankbarer Liebe begründet. Die Gemeinschaft der Abstammung, die Gleichheit der natürlichen Verhältnisse, sowie die innere Verwandtschaft, welche Geschwister mit einander verbindet, wird der Quell einer Liebe, die in gegenseitiger Anerkennung, Wertschätzung und Unterstützung, sowie im vertrauensvollen Austausch von Erfahrungen und Urteilen sich bewährt. Die Befähigung, ein Freundschaftsleben zu führen, wird hier erworben; aber auch, wenn ein solches entstanden ist, behält der ideale Gehalt der geschwisterlichen Beziehungen seinen eigentümlichen Wert und bildet eine unersetzliche Ergänzung.

Aber auch in sozialer Hinsicht schließt das Haus eine Fülle

erziehlicher Kräfte in sich. Je normaler sein Organismus gestaltet ist, je zuverlässiger seine Träger erscheinen, je geregelter seine Funktionen sich vollziehen, desto mehr erinnert die ihm eignende Festigkeit an die Wirklichkeit des Naturlebens. Stellt das Haus auf der einen Seite eine Versittlichung der Natur, eine Fortsetzung ihrer Zwecke in der Sphäre der Freiheit dar, so erkennen wir in ihm auf der andern Seite eine Verkörperung des sittlichen Lebens, eine Naturwerdung desselben.

Die Pflege des leiblichen und geistigen Lebens vermittelt sich für die Kinder durch die Eltern, und daraus erwächst diesen eine auf sozialer Basis ruhende Autorität. Eignet sie auch beiden Teilen, dem Vater wie der Mutter, so besitzen sie dieselbe doch nicht in gleichem Maße und üben sie nicht in gleicher Weise aus. Die Thätigkeit des Vaters, welche die Existenzbedingungen des Hauses schafft, dessen Interesse die Ordnung desselben bestimmt, dessen soziale Stellung auch über die soziale Wertschätzung des Hauses entscheidet, macht ihn zu einem Gegenstande der Ehrfurcht. Die hingebende Liebe der Mutter dagegen, aus deren Hand das Kind fast alles Erfreuende und ihm Wertvolle unmittelbar empfängt, erzeugt unwillkürlich Gegenliebe und inniges Vertrauen.

Obwohl so in verschiedener Weise ausgeübt und auch in nicht gleichem Maße behauptet, erscheint die elterliche Autorität doch als Einheit, vermöge der gleichen Richtung, welche die Erziehung einschlägt; vermöge der Übereinstimmung, welche zwischen Vater und Mutter stattfindet. Von dieser Gemeinschaft zwischen beiden Eltern, die auf dem Grunde gegenseitiger Liebe ruht und durch eine Unterordnung und Nachgiebigkeit sich erhält, welche doch die Selbständigkeit beider Teile nicht aufhebt, gehen für die Kinder neue sittliche Impulse aus. In vorbildlicher Weise stellen sich ihnen die Bedingungen dar, an welche jedes sittlichen Gemeinschaftslebens Bestand geknüpft ist, freie Selbstbeschränkung und Behauptung der eigenen Selbständigkeit, beide mit einander innerlich geeint.

An diesem Vorbilde kann und soll sich das Verhältnis der Geschwister zu einander normieren; und die Erziehung soll ergänzend weiter führen, was durch unmittelbaren Eindruck ent-

ſtanden iſt, durch Feſtſetzung, Mahnung und Strafe. Jedes Kind ſoll die Rechtsſphäre des andern achten und die eigene Rechtsſphäre gegen Übergriffe der Geſchwiſter behaupten, ſoll, ſich ſelbſtbeſchränkend, die eigene Begierde zügeln und doch auch ſein eigenes Recht und den Wert des eigenen Seins zur Geltung bringen. Aber was es dem Fordernden verſagt, ſoll es in freier Liebe zu gewähren bereit ſein.

Andere erziehliche Kräfte ſchließt das Haus in ſich, indem es im Geſinde Elemente in ſich aufnimmt, welche, nicht durch Blutsgemeinſchaft ihm einverleibt, doch dem Hauſe angehören, durch ihre Thätigkeit die Erhaltung desſelben vermitteln und an ſeinen freudigen und ſchmerzlichen Geſchicken innerlich teilnehmen. Das öffentliche Leben tritt hier in das Leben des Hauſes ein, und dieſes hat die Aufgabe, ſich jenes zu aſſimilieren. Die rechtlichen Gegenſätze zwiſchen Vorgeſetzten und Untergebenen, Herrſchaft und Dienſt, Leiſtung und Gegenleiſtung ſollen hier ihre herbe Schärfe verlieren und durch Güte und Milde, Eifer und Treue, gegenſeitige Teilnahme moraliſch ausgeglichen werden. Wenn hier die Eltern, ſoweit die Ordnung des Hauſes es geſtattet, ihr Herrſchaftsrecht zart verhüllen, das Geſinde in die Intereſſen des Hauſes hineinziehen, werden auch die Kinder lernen, die angemeſſene Stellung demſelben gegenüber einzunehmen, und die Erziehung wird die Macht der dahin gehenden Impulſe ſteigern. Das Geſinde muß gegen die herriſchen Neigungen und willkürlichen Anſprüche der Kinder geſchützt ſein. Auf der andern Seite freilich iſt auch eine große Vertraulichkeit der Kinder dem Geſinde gegenüber nicht wünſchenswert; wenigſtens nicht, wenn jene ſchon die erſten Entwicklungsſtufen überſchritten haben. Denn Vertraulichkeit ſetzt Gleichheit der Bildung voraus. In dieſer Beziehung ſteht mit früher Kindheit das Geſinde auf gleichem Boden, oder richtiger, das Geſinde beſitzt ein höheres Maß der Bildung. Dies Verhältnis ändert ſich aber bald. Bleibt dann trotz der Ungleichheit der Bildung dieſelbe Vertraulichkeit, ſo iſt dies ein Beweis, daß ſich das Kind auf der erreichten Bildungsſtufe nicht wohl fühlt, alſo ſie innerlich und wahrhaft noch nicht beſchritten hat. Nur in dem Fall, daß das Geſinde ſich durch ein ſeltenes Maß des Gemütslebens und durch Feinheit des Urteils auszeichnet,

wird eine fortgesetzte Freundschaft zwischen dem Gesinde und den Kindern eine erfreuliche Erscheinung sein.

Aber auch der sittlichen Einwirkung des Haushalts müssen wir hier gedenken. Die Ordnung und Regelmäßigkeit desselben, welche allen Familiengliedern das Gefühl des Vertrauens und Behagens verleiht, setzt voraus und fordert von allen Hausgenossen die Unterordnung des eigenen Beliebens unter ein allgemeines Gesetz und nötigt zur Selbstbeschränkung. Die Ordnung des Haushalts ist die erste Nötigung der Kinder zur Stetigkeit.

Ist das Haus ein abgeschlossenes Ganzes, in dessen geschützte Räume der Lärm des Tages nicht eindringt, so soll es sich doch auch nicht gegen die Welt, gleichsam wie durch eine Mauer, völlig abschließen und in ein Kloster verwandeln. Für Menschenfreude und Menschenleid sollen seine Pforten geöffnet sein, und Freunde sollen ein- und ausgehen. So entwickelt das Haus eine neue erziehliche Wirkung. Das Bewußtsein des Wertes, welcher der Gastfreundschaft und gemütvollen Geselligkeit eignet, wird durch die Beziehungen des Hauses geweckt. Die Ehrerbietung, welche den Freunden des Hauses vonseiten der Eltern bezeugt wird, pflanzt sich auch auf die Kinder fort, und so wird ihnen die Gastfreundschaft des Hauses eine Schule, in der sie rücksichtsvolles und zuvorkommendes Begegnen gegen Fremde lernen.

Endlich erinnern wir uns an die unwillkürliche Einwirkung, welche die im Lauf des täglichen Lebens von den Eltern ausgesprochenen sittlichen Urteile und die darin sich bezeugende Weltanschauung ausüben. Vermöge der Autorität, von welcher diese Urteile ausgehen, werden dieselben zum Eigentum der Kinder, welche allmählich aus der Vielheit der einzelnen vernommenen Worte sich eine sittliche Gesamtanschauung bilden.

Aber alle diese Bethätigungen sittlicher Gesinnung, deren Träger die Familie ist, werden nur dann das höchste Maß erziehlicher Kraft, welches ihnen einwohnen kann, entfalten, wenn sie auf dem Grunde des christlichen Geistes ruhen. Das ideale Haus ist das christliche Haus. Hier wird die elterliche Autorität im Sinne der heiligen Liebe geübt, welche im eigenen Kinde die unsterbliche, zur Gotteskindschaft berufene Seele erkennt und dasselbe als ein Heiligtum betrachtet, das sie erbauen und bewahren

soll; im Sinne jener erbarmenden Liebe, welche auch dem verirrten Kinde nachgeht; es sucht, bis sie es findet, es hebt und trägt; im Sinne jener Liebe, die unnachsichtig mit eiserner Strenge die Sünde bekämpft und doch zugleich mit warmem Herzschlag und innigem Empfinden das Kind in seine Arme schließt; mit einem Worte im Sinne der heiligen Liebe, welche Ernst und Milde in sich vereint und ebenso Freiheit gewährt, wie sie die Schranken fester Ordnung und Zucht wahrt. Hier wächst die elterliche Autorität, indem sie sich der göttlichen Autorität unterordnet, sich in ihren Dienst stellt, aber deshalb auch in ihrem Namen handelt. In der Familienandacht walten die Eltern ihres priesterlichen Amtes, stellen sich und ihr Haus vor Gottes Angesicht und legen die Fürsorge für dasselbe in Gottes Hand. Aber selbst Priester, erziehen sie auch die Kinder zu priesterlichem Thun, lehren sie beten und vor Gottes Angesicht wandeln. So wird das Haus ein heiliges, Gott geweihtes Haus, eine Stätte des heiligen und heiligenden Geistes. Er lehrt auch die Eltern, in Wort und Werk der Majestät kindlicher Unschuld zu gedenken und jeder Verletzung derselben, jedes Ärgernisses, sich zu enthalten; er schärft in ihnen das Bewußtsein der Verantwortlichkeit für sie vor Gott. Eltern sollen Engel Gottes sein, die wachend und betend, leitend und zurückhaltend, auf ihre Kinder nieder- und zu Gott emporschauen.

Hinter dem tief- und weitgreifenden Einfluß, den das Haus inbezug auf die moralische Bildung ausübt, steht seine Einwirkung auf die Entwicklung der Erkenntnis bei weitem zurück. Nur in den seltensten Fällen werden die Eltern selbst den Unterricht in die Hand nehmen können, es wird ihnen die dazu erforderliche Zeit und Befähigung fehlen. Wo es dennoch der Fall ist, werden wir dies als einen Notstand ansehen, dessen unerfreuliche Spuren sich in den Mängeln und Einseitigkeiten der geistigen Entwicklung und wissenschaftlichen Bildung des Kindes zeigen werden. Anders ist es, wenn eine dazu befähigte Persönlichkeit als Glied der Familie in das Haus aufgenommen wird, um den Unterricht zu erteilen. Es erweitert sich dann die Familie und gliedert sich die Schule ein; wie sie sich ja auch durch Errichtung einer Hauskapelle und Anstellung eines Hausgeistlichen die Kirche einverleiben

kann. Solche Zustände entsprechen aber nur elementaren Kulturstufen und haben kein Recht, wenn Kirche und Schule sich zu selbständigen Organisationen gestaltet haben; nur als Ausnahmen und Notverhältnisse können sie noch gegenwärtig statthaft erscheinen.

Aber es giebt allerdings auch Einwirkungen des Hauses auf die intellektuelle Bildung der Kinder, welche ihm immer bleiben werden und bleiben müssen. Zuerst fällt die elementare Vorbereitung auf die Schule dem Hause zu; hier lernt das Kind sich in seiner nächsten Umgebung orientieren, eine Fülle von Eindrücken sammeln, ordnen, gestalten. Die Sinne werden wach und eignen sich die sinnlich wahrnehmbare Welt an. Sprechend tritt das Kind in die geistige, unsichtbare Welt ein, indem sich für das Bewußtsein das Allgemeine des Gattungsbegriffs bildet, dem die Vielheit des Einzelnen untergeordnet wird, denn das Wort bezeichnet ein Allgemeines.

Alle diese Vorgänge im Kindesleben, wie spontan sie sich auch entwickeln, sie setzen nicht bloß die Zugehörigkeit des Kindes zu einer geistig gebildeten Gemeinschaft, sondern auch eine bewußte Thätigkeit, ein leitendes und berichtigendes Handeln derselben voraus.

In umfassenderer Weise vermag das Haus auf die Pflege ästhetischer Bildung Einfluß auszuüben. Der Schmuck der Räume mit Bildwerken, die geschmackvolle Form der Möbel, die Schönheit der Teppiche und Decken, die Ordnung der zur Ausstattung der Zimmer bestimmten Gegenstände, ja auch schon die Sauberkeit und Reinlichkeit der Räume dürfen wir als Faktoren der Geschmacksbildung betrachten. In einem höheren Maße bedeutungsvoll für diese ist die Bibliothek des Hauses; enthält dieselbe, soweit sie der Jugend zugänglich ist, ihrem Bedürfnis und Verständnis entsprechend, ausschließlich Schriften, welche durch Schönheit der Sprache, durch sittliche Reinheit, durch Gedankenfülle und Tiefe der Empfindung ausgezeichnet sind; nehmen die Erzieher darauf bedacht, das Verständnis derselben ausdeutend und berichtigend zu vermitteln; ist diese Lektüre in die Zeitschranken eingeschlossen, ohne deren Bewahrung ein Überwuchern der Phantasie und eine Abneigung gegen pflichtmäßige Arbeit zu befürchten ist, so fließt hier die reichste Quelle ästhetischer Bildung. Daß in der

Hausbibliothek unsere deutschen Klassiker die erste Stelle einnehmen müssen, unterliegt keinem Zweifel; aber ebenso bedarf es keiner Begründung, daß dieselben nur der reiferen Jugend übergeben werden dürfen. Unsere großen Dichter haben nicht für Kinder geschrieben.

Bevorzugt ist das Haus, in welchem Ausübung der Kunst, Musik, Zeichnen, Malen, eine Stätte findet, die ausübenden Glieder der Familie tiefer in ihr Verständnis eindringen, reicher sie genießen, die anderen teilnehmend die Gaben der Kunst empfangen. Am wertvollsten erscheint für die Pflege ästhetischen Sinnes nächst der Poesie die Musik. Es ist in neuerer Zeit üblich geworden, mit einer gewissen höhnischen Mißachtung auf die Eltern zu blicken, welche auch musikalisch wenig begabten Kindern Musikunterricht erteilen lassen; man hat darin eine Entweihung der Musik, eine Marterung der Lernenden und der gezwungen Hörenden zu erblicken gemeint. Wie uns dünkt, mit Unrecht. Es läßt sich nicht einsehen, warum auf künstlerischem Gebiet unerlaubt sein soll, was auf wissenschaftlichem geboten ist. Es fällt niemandem ein, welcher zu den höheren Klassen der Gesellschaft gehört, seinen Sohn deshalb dem Gymnasium zu entziehen und etwa einer Bürgerschule anzuvertrauen, weil er, wenig begabt, mit vielen Schwierigkeiten zu kämpfen hat und kaum Aussicht, jemals auf wissenschaftlichem Gebiet Namhaftes zu leisten. Mag hier auch die Erwägung den Ausschlag geben, daß die bevorzugten Stellungen im öffentlichen Leben an den Besitz wissenschaftlicher Bildung geknüpft sind, so wirkt doch auch gewiß bei vielen Eltern der Wunsch mit, ihren Söhnen die wissenschaftliche Bildung zu geben, welche ihnen das Verständnis unseres Kulturlebens erschließt, und ihnen an der weiteren Entwicklung desselben fördernd teilzunehmen ermöglicht. So läßt sich nicht absehen, weshalb den weniger dazu Befähigten die Welt der Töne verschlossen bleiben, weshalb nicht auch ihnen der Zugang zu derselben offen stehen soll. Wenn wir nichtsdestoweniger denen zustimmen, welche ihren musikalisch schwach begabten Söhnen den Unterricht in der Musik nicht gewähren, so bestimmt uns dazu ausschließlich der Umstand, daß denselben infolge der von der Schule notwendig gestellten Forderungen die Zeit fehlt, welche sie musikalischer Übung zuwenden müßten, um auch nur

geringen Ansprüchen genügende Erfolge zu erzielen. Dagegen bleibt den Töchtern Muße genug, um das Maß von Zeit und Mühe der Musik zuzuwenden, welches auch bei schwacher Befähigung ihnen die Erreichung eines erfreulichen Resultats sichert. Nur in dem Fall würden wir auch hier von musikalischem Unterricht absehen, wenn für eine andere Kunst dem jungen Mädchen ein größeres Talent eigen wäre. Es ist in der That nichts Willkürliches, wenn gegenwärtig die Töchter zu irgendeiner Kunstübung angehalten zu werden pflegen.

Wie der männliche Genius in erster Linie zu wissenschaftlicher Thätigkeit berufen ist, so der weibliche Genius zu künstlerischer. Diese wie jene versetzt in eine ideale Welt; diese wie jene erhebt uns in eine Sphäre, in der wir Freudigkeit gewinnen, die Last der Wirklichkeit leichter zu tragen.

Auch durch die Feste, welche das Haus feiert, tritt ein ästhetisches Element in seine Räume. Der Schmuck, den diese anlegen; die äußere Erscheinung der Glieder des Hauses und der Gäste; die Freude und Heiterkeit, welche die Gemeinschaft erfüllt; die Selbstdarstellung des Einzelnen zum Genuß für die anderen, alle diese von festlicher Geselligkeit unablöslichen Momente tragen einen ästhetischen Charakter. Innerlich und äußerlich soll das Arbeitskleid abgestreift werden, um, in wie bescheidenem und beschränktem Maße auch immer, eine in Freiheit genießende Gemeinschaft zu bilden. An den Festen des Hauses nehmen allerdings die Kinder nur insoweit teil, als Alter und Bildung gestattet; aber auch, wenn sie unmittelbar von denselben ausgeschlossen sind, bleiben sie doch nicht von allen ästhetischen Eindrücken unberührt, welche hier ausgeübt werden.

Aber es giebt auch Feste des Hauses, zu deren Teilnahme alle Kinder berufen sind; Feste, welche Familienereignisse zu ihrem Anlaß haben, Geburtstage, Taufen, Hochzeiten. Hier verknüpft sich das ästhetische mit einem sittlichen Element, welches jenes vertieft. Eine ernste Bewegung des Gemüts klingt in heiteren Tönen aus. Und zu diesen Festen zählen wir auch das Weihnachtsfest. Religiöse, ethische und ästhetische Beziehungen durchdringen sich hier, einander ergänzend; Haus und Kirche schließen sich zusammen. Die Liebe Gottes, die den eingeborenen Sohn

giebt, weckt dankbare, frohe Gegenliebe; die gebende Liebe Gottes ruft auch unsere gebende Liebe hervor; und die, welche Gott als die nächsten zusammengefügt hat, knüpfen von neuem das Liebesband, welches sie vereinigt, und erfreuen sich durch Zeichen der Liebe. Im Weihnachtsfest wird der übersinnliche Hintergrund menschlicher Liebe offenbar, ihre zeitlich-irdische Erscheinung leuchtet im Glanz ewig-himmlischen Wesens. Und so ist die Weihnachtsfeier ein Mysterium, welches in das Haus Kräfte ewigen Lebens leitet.

Gedenken wir endlich der Feste, welche der Kinderwelt ausschließlich gewidmet sind. So lange dieselben einen kindlichen Charakter tragen und sich von allen Versuchen fernhalten, das gesellschaftliche Leben der Erwachsenen zu kopieren; so lange sie durch Einfachheit der Bewirtung und Angemessenheit der Spiele sich innerhalb der kindlichen Sphäre bewegen, dürfen wir sie gewiß zu den wertvollen ästhetischen Einwirkungen des Hauses zählen. Denn der wesentlichste Inhalt kindlicher Freude ist das Spiel; und wir werden später zu zeigen haben, welche ästhetischen Elemente dasselbe in sich schließt. Diese Kinderfeste haben aber auch eine sittliche Bedeutung: einmal, insofern sie eine Bezeugung elterlicher Liebe sind, welche neue Motive zu dankbarer Gegenliebe giebt; dann aber auch, weil die freiere Bewegung, die hier gewährt wird, zur Entfaltung und Selbstdarstellung der eigentümlichen Individualität einen weiteren Spielraum bietet und so Gelegenheit giebt, dieselbe schärfer zu beobachten und dem entsprechend zu leiten.

Es bleibt uns noch die Frage übrig, inwieweit das Haus zu christlicher Gesinnung und christlichem Leben erziehen kann. Es wird diese Aufgabe vor allem dadurch erfüllen, daß es selbst mit dem Geiste des Evangeliums sich durchdringt und denselben in allen Einwirkungen, welche es auf die Kinder ausübt, bewährt. Indessen darf es sich auch nicht besonderen Handlungen und Veranstaltungen entziehen, welche der Weckung und Pflege christlicher Frömmigkeit gewidmet sind. Die Hausandacht soll die Glieder der Familie vereinen und das Tischgebet die gemeinsame Mahlzeit weihen. Die Kinder müssen einen Eindruck davon empfangen, daß die Eltern sich vor Gott und dem Heiland beugen, in ihm

Kraft und Frieden suchen. So wird vermöge der Autorität, welche die Eltern besitzen, auch das religiöse Leben derselben den Kindern als ein Gegenstand der Pietät erscheinen. Aber auch die Kinder selbst sollen zum Gebet angehalten werden. Freilich müssen wir hier davor warnen, hohe Ansprüche zu stellen. Das formularische Gebet muß den Anfang im Gebetsleben des Kindes machen, die regelmäßige Fürbitte für die Glieder des Hauses schließt dasselbe ab. Besondere Gelegenheiten, wie Krankheiten der Angehörigen und Freunde, geben Anlaß zur Erweiterung des Gebets. Das freie Gebet muß aus der Initiative des Kindes hervorgehen; und diese wird nicht früher eintreten, als bis dasselbe sich eine eigene, persönliche Frömmigkeit erworben hat, nicht mehr ausschließlich von der Frömmigkeit des Hauses lebt. Man mag wünschen, daß dieses Ziel möglichst früh erreicht werde, und Gott darum bitten, und gewiß giebt es Fälle genug, in denen wir schon den Kindessinn zu persönlicher Frömmigkeit sich erschließen sehen; aber die Erziehung kann unmittelbar nicht dahin wirken. Sie muß sich davor hüten, Treibhauspflanzen groß zu ziehen oder der Heuchelei Vorschub zu leisten. Jene welken schnell in der Wirklichkeit des Lebens, diese untergräbt das Fundament nicht bloß der Frömmigkeit, sondern auch der sittlichen Gesinnung.

§ 10.

Die Schule als Erziehungsstätte.

Die Aufgabe der Erziehung kann nicht ausschließlich von der Familie gelöst werden, die pädagogische Thätigkeit derselben bedarf der Fortführung und Ergänzung. Eine solche gewährt die Schule in moralischer Hinsicht, insofern sie im Unterricht die sittliche Gesamtanschauung erweitert, in der Beziehung zu den Mitschülern ein umfassenderes Gebiet sittlicher Verhältnisse erschließt und ihre Glieder in einem Gemeinschaftsleben zusammenfaßt, für welches die objektiven Ordnungen ein höheres Maß von Festigkeit besitzen, als ihnen im Schoße des Familienlebens zuerkannt wird. Vor allem aber ist die Schule Unterrichtsgemeinschaft und vermittelt nach bewährter Methode die Aneignung zusammenhängender Kennt-

nisse und übt so eine Thätigkeit aus, zu welcher im Hause Zeit und Fähigkeit fehlt. Als Unterrichtsanstalten wollen die Schulen durch Vermittelung allgemeiner geistiger Bildung die Vorbedingungen schaffen, an welche die Ausübung eines Berufs, der dem öffentlichen Leben dient, geknüpft ist. Den Begriff der allgemeinen Bildung verwirklicht die Volksschule durch Zueignung der Elemente des Wissens und Könnens, auf einen wissenschaftlichen Unterricht verzichtend. Indem sie den Religionsunterricht zum Fundament ihrer Arbeiten wählt, gewinnt sie eine innere Einheit. Dagegen ist das Gymnasium eine spezifisch wissenschaftliche Bildungsanstalt, teils, indem dasselbe seinen Schülern die Fähigkeit verleiht, die Genesis unserer Kultur in eigener Erfahrung zu erleben, teils, indem es die Übung in energischem, abstraktem Denken vermittelt. Der Realschule endlich ist die Aufgabe gestellt, eine gesteigerte allgemeine, aber nicht wissenschaftliche Bildung zu erzeugen, indem sie den Kulturbestand der Gegenwart zueignet.

In mannigfacher Weise vermittelt die Schule ästhetische Bildung, teils durch Darbietung der Schätze der Dichtung nach Maßgabe der gewonnenen Empfänglichkeit für dieselben, teils durch Einführung in die heilige Schrift, die nach Form und Inhalt eine ästhetische Einwirkung ausübt, teils durch Gesangesübung, die an Volkslied und Kirchenlied sich anlehnt, teils endlich, indem sie im Zeichenunterricht das Verständnis der bildenden Künste vorbereitet und durch Turnübungen den körperlichen Bewegungen die Freiheit und Leichtigkeit zu verleihen sucht, welche eine Bedingung der Schönheit körperlicher Erscheinung bilden.

Die Schule ist in erster Linie ein Institut zum Zwecke des Unterrichts, sie ist aber eben dadurch auch eine Organisation im Interesse moralischer Bildung. Denn dürfen wir auch in der Erkenntnis des Sittlich-Guten nicht den ausreichenden Grund für die Entstehung einer moralischen Gesinnung sehen, so doch sicher die unumgängliche Bedingung derselben. Die sittliche Erkenntnis ist ein wesentlicher Faktor für die Erzeugung einer sittlichen Gesinnung. Und deshalb muß die Erweiterung und Vertiefung jener fördernd auf die Bildung und Befestigung dieser wirken. Be-

trachten wir daher zuerst die Schule als Vermittlerin sittlicher Erkenntnis! Unser Blick richtet sich hier keineswegs ausschließlich auf den Religionsunterricht, welcher die Darstellung und Zueignung der vom Evangelium geforderten und gewirkten sittlichen Gesinnung zu seinem wesentlichen Inhalt hat, sondern auf sämtliche Disziplinen, die im Lehrplan unserer Schulen enthalten sind. Bald mehr, bald weniger vermittelt jede von ihnen sittliche Erkenntnis, und im Fortschritt des Unterrichts wächst ihr Umfang und ihre Kraft.

Der Vortrag der Geschichtswissenschaft giebt ein anschauliches Bild aller Kräfte, mit denen die Menschenwelt ausgestattet ist, der Thätigkeiten und Wirkungen, welche von diesen Kräften ausgehen, der Bedingungen ihrer Entwickelung und ihres Erfolges. Sie zeigt die sittlichen Ziele, welche der Menschheit gesetzt sind, die sie zum Inhalt ihres freien Schaffens und Strebens wählen soll. Vor allem aber zeichnet sie die Gestalt der Heroen, in denen die gesammelte Kraft des Menschengeistes erscheint. Die Geographie vergegenwärtigt die Wechselwirkung, in welcher sich die Thätigkeit des Menschen, seine Individualität, sein Zustand mit der Erde, dem Schauplatz seiner Thätigkeit und Entwicklung, befindet.

Das Studium der Sprachen erschließt das Verständnis nicht nur für den intellektuellen, sondern auch für den moralischen Genius der Völker; die Einführung in ihre Litteratur eröffnet dem Blick ihre hier niedergelegte sittliche Gesamtanschauung. Und vermöge der Auswahl, die getroffen ist, werden die Schüler mit den sittlich-wertvollsten Schriften bekannt gemacht. So kräftigt die Lektüre die moralische Gesinnung. Und der Unterricht in der Muttersprache übt, abgesehen von dem sittlichen Wert, den er mit allem Sprachunterricht gemeinsam hat, insofern eine ihm eigentümlich-sittlich bildende Einwirkung aus, als die Aufsätze, zu deren Abfassung die Schüler hier angehalten und angeleitet werden, diese nötigt, ihre Weltanschauung zu prüfen und zu begründen, dem Lehrer aber Anlaß giebt, diese zu berichtigen und zu ergänzen, zu erweitern und zu vertiefen.

Auch die Mathematik und die Naturwissenschaften üben eine sittliche Einwirkung aus, indem sie alles Sein als ein gesetzlich

bestimmtes, der Willkür entnommenes, darstellen und damit die Autorität des Gesetzes, welches dem sittlichen Sein gebietet, bestätigen. Zugleich richten sie durch den Nachweis des gesetzlichen Zusammenhangs der Dinge den Blick auf eine unendliche Intelligenz, welche ihn leitet, wie viele ungelöste und vielleicht unlösbare Probleme hier auch übrig bleiben.

Um ihre unterrichtlichen Aufgaben lösen zu können, muß sich die Schule zu einem sozialen Organismus gestalten. Daraus erwächst ihr aber eine Fülle moralisch bildender Kräfte. Als vermittelnder Übergang steht sie zwischen dem Hause und den Institutionen des öffentlichen Lebens. In der Schulordnung, in der unbedingten Autorität, mit der sie sich zur Geltung bringt, erscheint ein Analogon des staatlichen Gesetzes. Der Zögling lernt dem unpersönlichen Gesetz Achtung zollen und Gehorsam leisten. Denn die Autorität des Lehrers ruht auf keinem Naturzusammenhange, sondern ausschließlich auf seiner Teilnahme an einer durch Gesetze begründeten und erhaltenen Institution. Es ist ein allgemeines Gesetz, welches der Lehrer vertritt, das in ihm, in seinem autoritativem Handeln, Wirklichkeit gewinnt. Und doch tritt das Gesetz hier noch nicht in seiner Starrheit und Strenge, in seiner unerschütterlichen Objektivität dem Schüler entgegen. Mannigfachen Modifikationen desselben, durch die Individualität des Schülers, durch die Ansprüche des Erziehungszwecks bedingt, ja sogar zeitweiligen Suspensionen desselben darf in der Schule Raum gegeben werden. Das Rechtssystem der Schule kann in einem höheren Maße als das Rechtssystem des Staats von der frei waltenden Macht der Gnade durchbrochen werden. Das Interesse an dem Einzelnen darf hier ein bestimmendes Moment werden. Und doch immer in einem weit geringeren Maße, als dies im Hause möglich und zulässig ist. In der Schule wird das Interesse an dem Einzelnen durch das Interesse am Ganzen beschränkt.

Noch in einer andern Beziehung macht sich der objektive Maßstab geltend, den die Schule anlegen muß. Sie kennt keine natürlichen Sympathieen und Antipathieen, ihre Wertschätzung ist nur sittlich bedingt, das Ergebnis der eigenen Leistung, der eigenen moralischen Lebensführung der Schüler. So weckt und stärkt sie im Zögling das Bewußtsein, daß der Wert, welcher auf all-

gemeine Anerkennung rechnen darf, nur durch eigene Thätigkeit erworben werden kann, und leitet so, bald hebend, bald beugend, zu einer sittlichen Selbstbeurteilung nach objektiver Norm.

Von hoher Bedeutung für die moralische Bildung ist endlich die Eingliederung des Zöglings in ein Ganzes gleich berechtigter und gleich verpflichteter, zu gleichem Zweck verbundener Altersgenossen. Auch diese Beziehung veranlaßt zu objektiver, sittlicher Selbstbeurteilung.

Jeder Schüler wird von seinen Mitarbeitern nach seinem wirklichen Wert geschätzt. Körperliche und geistige Kraft, Ehrenhaftigkeit, kameradschaftliches Verhalten finden Anerkennung; Hochmut und Eitelkeit werden verspottet; Eigensinn wird durch Nichtachtung gebrochen, Feigheit und Unehrlichkeit durch Verachtung gestraft. Die imaginären Werte der Abstammung steigern weder noch mindern sie das Ansehen.

Freilich schließt der Umgang mit den Schulgenossen auch die Möglichkeit mannigfacher Gefahren in sich. Der Gemeingeist der Schule oder Klasse hat vielleicht die Richtung auf das Sinnliche und Rohe genommen, die Pietät gegen die Lehrer ist erschüttert. Die schwache Moralität des einen Zöglings kann durch die Immoralität eines imponierenden Mitschülers völlig entwurzelt werden. Nichtsdestoweniger wird der hohe moralische Wert der Schule dadurch nicht aufgehoben. Gegen jene Schäden reagiert die Schule selbst, und einem von sittlicher Energie erfüllten Lehrerkollegium wird es auch gelingen, den verderblichen Gemeingeist zu besiegen und durch einen sittlich-gesunden zu ersetzen. Es ist sodann in Rechnung zu ziehen, daß die moralische Kraft des Hauses dem der Schule angehörigen Kinde verbleibt und schützend und behütend es trägt. Wie die Wirksamkeit des Hauses von dem Einfluß der Schule ergänzt und weitergeführt wird, so auch dieser von jener. Der Geist des Hauses kann und soll da bewahren, wo die Schule ihre Zöglinge nicht zu bewachen vermag. Doch geben wir auch dies zu, daß zeitweise die sittliche Wirkung des Hauses nicht ausreichend ist, um ungünstige Einflüsse, die innerhalb des Schullebens ausgeübt werden, zu überwinden, so darf doch die Hoffnung nicht aufgegeben werden, daß es schließlich dem Hause gelingen wird, über jene feindlichen Mächte den Sieg davonzutragen, dem

Hause in seinem Zusammenwirken mit der Schule. Die moralisch bildende Kraft der Schule kann nicht in Zweifel gezogen werden. Sie stellt auch insofern den Übergang vom Hause zum öffentlichen Leben dar, als sie auf die Freiheitsproben vorbereitet, welche dieses niemandem erspart. Mag der Zögling mehrfach in den Versuchungen unterliegen, welche in der Schule an ihn herantreten, er darf ihnen nicht entzogen werden. Besser, daß der erste Sündenfall im Schulleben als im öffentlichen Leben erfolgt, dort ist das Aufstehen leichter als hier; und vielleicht, daß dem Zögling, der in der Schule, wenn auch nach manchen Niederlagen, der Versuchung Widerstand zu leisten gelernt hat, das Maß sittlicher Kraft zueigen geworden ist, welches ihm den Sieg über die Versuchungen des öffentlichen Lebens verbürgt.

Zu den moralisch bildenden Potenzen des Schullebens zählen wir auch die Feste, die teils bei Beginn und Schluß der einzelnen Abschnitte der Schulzeit die Schulgemeinschaft versammeln, teils bei Gelegenheit vaterländischer Gedenktage die Arbeitszeit unterbrechen. Wecken diese patriotischen Sinn und die Wertschätzung des Staats, der seine Segnungen schon der Jugend gewährt, indem er ihr die Teilnahme am Kulturerbe ihres Volks vermittelt, so zeichnen jene ein Totalbild der Gesinnung, welche den sittlichen Grund des Schullebens bildet, und suchen das Gemüt für sie zu erwärmen. Die Aufgabe, welche die Schule lösen will; der Geist, welcher die Schüler erfüllen muß; die letzten Ziele, welche erreicht werden sollen, erscheinen in ihrer Notwendigkeit, in ihrem unbedingten Werte, und werben um die freie Zustimmung der Schüler.

Wenn wir jetzt die Schule als Unterrichtsanstalt ins Auge fassen, so tritt zuerst die Frage an uns heran, ob die Kenntnisse, auf deren Zueignung sie bedacht ist, ihren Wert von den Forderungen empfangen, welche das öffentliche Leben an alle richtet, die in demselben eine wirksame Stellung einnehmen und auf dasselbe einen Einfluß ausüben wollen, oder ausschließlich von der das geistige Leben bildenden Kraft. Blicken wir auf die gegenwärtig bestehenden Schulen, so scheint die Antwort, die wir erhalten, eine verschiedene zu sein. Kein Zweifel, daß die Gymnasien vor allem mit Rücksicht auf die allgemeine bildende Einwirkung die

Wahl der Unterrichtsobjekte bestimmen, während die Realschulen vielmehr, ohne eine allgemeine Bildung aus dem Auge zu lassen, die Vorbereitung auf gewisse, praktische Berufszweige sich zum Ziele setzen, die Volksschulen endlich in ihrer einfachsten Gestalt, oder, falls sie weiter entwickelt sind, auf der niederen Stufe die Fundamente allgemeiner Bildung legen, auf der höheren Stufe dagegen ebenfalls zugleich für bestimmte praktische Berufsarten ausstatten. Erwägen wir nun, daß auch die Gymnasien zugleich eine unmittelbare Vorbereitung auf die höchsten sozialen Berufsstellungen vermitteln, so ergiebt sich, daß jede der bestehenden Schulanstalten sowohl Kenntnisse zueignet, welche das öffentliche Leben beansprucht, als auch eine allgemeine Bildung sich zum Ziele setzt. Diese doppelte Aufgabe, welche die Schule zu lösen sucht, ist nun aber keineswegs eine Zusammenkoppelung heterogener Faktoren, sondern die Vereinigung zusammengehöriger Interessen. Es wäre anders, wenn das öffentliche Leben nicht auf allgemeiner geistiger Bildung ruhte, oder wenn der Besitz allgemeiner Bildung nicht die Befähigung zur Teilnahme am öffentlichen Leben verbürgte. Aber weder das eine noch das andere ist der Fall. Die Schule soll also sowohl allgemeine geistige Bildung ihren Zöglingen verleihen, als auch für gewisse Berufszweige ausrüsten, aber sie soll die letztere Aufgabe lösen, indem sie die erste erfüllt. Damit scheiden wir von der Schule alle Disziplinen und technischen Übungen aus, welche ausschließlich für einen besonderen Beruf vorbereiten, und lassen nur eine solche Vorbereitung für besondere Berufszweige zu, welche durch allgemeine geistige Bildung erworben wird. Diese letztere umfaßt aber gegenwärtig ein so weites Gebiet, daß es nur wenigen beschieden ist, es ganz zu umfassen. Den Realschülern bleibt die Kenntnis der griechischen und hebräischen Sprache verschlossen, auch die lateinische Sprache und Litteratur ist für sie ein spärlich bebautes Feld; dagegen bleibt dem Gymnasiasten die englische Sprache völlig, die Chemie zum größten Teile fremd, und seine Kenntnis der französischen Sprache und Litteratur ist gemeiniglich dürftig und lückenhaft. Und doch gehören gewiß sowohl diese wie jene Kenntnisse zur allgemeinen geistigen Bildung. Der Begriff dieser letzteren als eines gemeinsamen Kulturbesitzes aller Glieder der höheren Stände kann daher

im strengen Sinne nicht mehr festgehalten werden. Ist diese Thatsache gewiß sehr bedauerlich, weil sie die geistige Einheit der Führer der Nation gefährdet, so ist doch ein Versuch, diese dadurch wiederherzustellen, daß in einem Realgymnasium die von dem Gymnasium und der Realschule ausgeschlossenen Disziplinen vereinigt werden, eine unmögliche Schöpfung, indem ein solches Institut entweder eine Überbürdung der Schüler oder eine allgemeine wissenschaftliche Oberflächlichkeit und Untüchtigkeit herbeiführen muß [1]). Bei dem gesteigerten Kulturleben der Gegenwart ist die Beherrschung aller in ihm enthaltenen Elemente allgemeiner Bildung überhaupt nur wenigen möglich; und die Schule muß darauf verzichten, diese hohe Aufgabe sich zu stellen. Der Begriff allgemeiner Bildung hat aber damit nicht aufgehört, eine angemessene, entsprechende Bezeichnung zu sein; die quantitative Bedeutung hat er verloren, die qualitative behalten. Wenn wir ein Unterrichtsobjekt als Träger allgemeiner Bildung bezeichnen, so wollen wir damit den Wert ausdrücken, der ihm zukommt, seine Fähigkeit, allgemeine Bildung zu vermitteln, ohne damit darüber zu entscheiden, ob in einem bestimmten Falle der Zögling diese Disziplin sich aneignen soll oder nicht; ohne darüber ein Urteil abzugeben, ob nach Lage der Dinge nicht vielmehr die allgemein bildenden Elemente einer andern Disziplin vorzuziehen sind. Der Begriff allgemeiner Bildung kann gegenwärtig nur als qualitativer Wertbegriff, aber nicht mehr als quantitative Grenzbestimmung eine innere Berechtigung in Anspruch nehmen.

Vergegenwärtigen wir uns nun die Art und das Maß, in welchen die pädagogischen Institute der Gegenwart den Begriff allgemeiner Bildung zu realisieren suchen, und richten zuerst unseren Blick auf die Volksschule. Hier haben wir vor allem die Frage

1) Dieses Urteil trifft die Lehrinstitute nicht, welche gegenwärtig in Preußen Realgymnasien heißen, denn dieselben sind geblieben, was sie waren, Realschulen, und haben nur den Namen gewechselt. Doch wollen wir nicht unterlassen, es hier auszusprechen, daß wir den neuesten Anordnungen der preußischen Regierung, welche auf eine Ausgleichung des Gegensatzes zwischen Gymnasium und Realschule gerichtet sind, unsere Zustimmung versagen müssen. Es ergiebt sich dies als notwendige Konsequenz der hier dargelegten Grundanschauung.

zu beantworten, ob wir die Volksschule als das Fundament aller Schulen zu betrachten haben, so daß diese nur als die höheren Klassen jener anzusehen wären, oder ob wir die Volksschule als eine besondere eigentümliche Schule ansehen sollen, welche sich in der Zueignung des Bildungsstoffs vom Interesse bestimmter Berufszweige leiten läßt. Die Reformation hat sich im ersten Sinne ausgesprochen, und die Volksschule Schottlands hat bis in die neueste Zeit auf ihren höheren Stufen Disziplinen des Gymnasiums oder der Realschule vorgetragen. Eine Schülerin der Dorfschule, welche Julius Cäsar, ein Schüler derselben Schule, der Virgil und Xenophons Anabasis gut übersetzten, waren nichts Seltenes [1]). Die Volksschule als allgemeines, nationales Bildungsinstitut ist also keineswegs ein Utopien; es fragt sich nur, ob die Bedingungen ihrer Realisierung bei allen Kulturvölkern der Gegenwart verbreitet sind. Diese Bedingungen suchen wir in einer gesteigerten Idealität der Gesinnung und des Geistes. „Der Lerneifer", sagt Wiese, „ist in Schottland immer sehr groß gewesen; im 17. Jahrhundert dauerte der Schulunterricht hie und da bis zu zehn Stunden täglich." Einem solchen Lerneifer begegnen wir in Deutschland sehr selten. Wir müßten ihn aber nicht bloß bei den Kindern, sondern auch bei den Eltern voraussetzen, wenn die universelle Volksschule Wirklichkeit werden sollte. Denn wie viele Jahre hindurch müssen Eltern ihre Kinder der Schule überlassen, wenn diese das Ziel höherer wissenschaftlicher Bildung erreichen sollen! Und welches Bild bietet sich uns jetzt? Herrschte nicht die gesetzliche Pflicht des Schulbesuchs, wie viele Kinder würden überhaupt nicht die Schule besuchen; und wie viele Eltern sehnen den Zeitpunkt herbei, an welchem die Schulpflicht erlischt, um ihre Kinder als Gehilfen der Arbeit zu verwenden oder aus dem Hause zu selbständigem Erwerb zu entlassen! Der gesteigerte ideale Geist fehlt unserem Volke, welcher zur Errichtung der universellen Volksschule berechtigen würde; und unseres Volkes Armut erklärt diesen Mangel hinreichend. Unserem Volke fehlt aber auch die Voraussetzung einer gesteigerten idealen

1) L. Wiese, Deutsche Briefe über englische Erziehung (Berlin 1877), Bd. II, S. 73 f.

Gesinnung. Es wird als Thatsache zugestanden werden müssen, daß mit der Zunahme geistiger Bildung die Abneigung gegen anhaltende harte, körperliche Arbeit und die Ansprüche an den Komfort des Lebens wachsen. Wir wollen nicht behaupten, daß dieser Zusammenhang ein unbedingt notwendiger sei; Männer, wie Hans Sachs, Jakob Böhme, Gerhard Tersteegen, Baruch Spinoza, beweisen das Gegenteil; aber diese Männer waren auch sehr ideal gerichtete Persönlichkeiten. Nur bei großer Idealität sind wissenschaftliche Bildung, anspruchslose Einfachheit der Lebensweise, anhaltende körperliche Arbeit wohl vereinbare Elemente; aber dies Maß der Idealität mag das schottische Volk besitzen, unser deutsches Volk als Ganzes besitzt es gegenwärtig nicht. Und so lange ihm diese Idealität der Gesinnung fehlt, muß ihm auch die universelle Volksschule versagt bleiben; diese ohne jene könnte nur zu gesteigerter Unzufriedenheit führen und infolge dessen zu einer sozialen Revolution, welche niederreißen, aber nicht aufbauen würde. Wenn wir nun auf die universelle Volksschule verzichten, so können wir die Volksschule nur als Vermittlerin eines Maßes allgemein bildender Elemente betrachten, welches durch das Interesse bestimmter Berufszweige bestimmt ist. Dies schlösse natürlich nicht aus, daß sie auch von Kindern besucht würde, welche später zum Gymnasium oder zur Realschule übergehen. Zum Zwecke der Ausgleichung des Unterschieds der Stände ist eine solche, wenn auch nur kurze, Gemeinsamkeit des Unterrichts befürwortet worden. Aber dies an sich durchaus zu erstrebende Ziel würde so keineswegs erreicht werden; vielmehr könnten wir mit Sicherheit voraussehen, daß sich eine Absonderung der Kinder der höheren Stände von denen der niederen Stände vollziehen und der Gegensatz nur schärfer hervortreten würde. Die Verschiedenheit der Lebensgewohnheiten hier und dort würde eine unverwischbare Grenzlinie ziehen, und Eitelkeit und Hochmut der einen, Mißgunst, Neid, Bitterkeit der anderen reichen Nahrungsstoff finden. Auch didaktische Bedenken stellen sich einer solchen zeitweisen Gemeinsamkeit des Unterrichts entgegen. Es wird nicht in Zweifel gezogen werden können, daß, wie viele Ausnahmen auch zuzugeben sind, bei den Kindern der höheren Stände ein größeres Maß geistiger Regsamkeit vorhanden ist als bei den Kindern der niederen Stände. Infolge

dessen ist zu erwarten, daß die Fortschritte dieser einen längeren, die Fortschritte jener einen kürzeren Zeitraum in Anspruch nehmen. Denken wir uns nun beide Gruppen in einer Klasse vereinigt, so wäre diese sehr ungleichartig zusammengesetzt, und wir müßten besorgen, daß bei schnellerem Fortschreiten des Unterrichts die einen, bei langsamerem die anderen benachteiligt würden. Eine gewisse Ungleichartigkeit dieser Art wird sich nun ja allerdings in jeder Schule finden, und es fragt sich in unserem Falle nur, ob die Ungleichartigkeit so groß sein würde, daß der Unterrichtszweck für einen Teil der Schüler vereitelt würde. Diese Frage wird in einigen Gegenden bejaht, in anderen verneint werden. In letzterem Falle stände von didaktischen Gesichtspunkten aus dieser zeitweisen Gemeinsamkeit des Unterrichts nichts im Wege. Und ebenso wollen wir auch gern zugeben, daß auch jene moralischen Bedenken da wegfallen, wo im sozialen Leben die Gegensätze der Stände sich ausgeglichen haben. Diese Frage können wir also nicht unbedingt entscheiden; wir müssen uns darauf beschränken, auf die Bedingungen hinzuweisen, an welche eine bejahende Antwort geknüpft ist, und die Hindernisse zu bezeichnen, welche überwunden werden müssen, wenn die Volksschule als zeitweise gemeinsame Unterrichtsstätte aller Stände zulässig erscheinen soll.

Kommen wir nun zu dem Ergebnis, daß die Volksschule eine eigentümliche Gestaltung des Schullebens darstellt, so haben wir die Frage zu beantworten, worin wir die Eigentümlichkeit ihrer Aufgabe erkennen sollen. Handelt es sich um die allgemeine Bestimmung des Zwecks der Volksschule, so ist diese leicht zu finden. Die Volksschule soll elementares Wissen und elementares Können vermitteln. Schwerer ist es, die Grenzen zu zeichnen, die nicht überschritten werden sollen. Denn mit der Zunahme allgemeiner Bildung, mit dem Wachstum des Kulturlebens werden die Grenzen sich erweitern. Die Anforderungen, welche das öffentliche Leben, die einzelnen Berufszweige, stellen, werden größer. Wie weit also die Grenzen der elementaren Disziplinen gezogen werden sollen, darüber entscheidet der Kulturstandpunkt der jedesmaligen Gegenwart. Aber auch hier werden wir gewisse Unterschiede anerkennen müssen, indem in einem und demselben Volke in einer und derselben Zeit es geistig regere und geistig trägere

Kreise giebt, daher hier die Grenzen enger, dort weiter gesteckt werden können.

Vermögen wir so nicht unbedingt die Linie zu zeichnen, bis zu welcher hin der Unterricht in der Volksschule reichen darf, so giebt uns doch der Begriff des Elementarischen, der diesem Unterricht eignen muß, eine sichere Wegweisung. Er schließt die Gestalt wissenschaftlichen Vortrags, die Absicht, zu wissenschaftlicher Thätigkeit hinzuleiten, aus. Die Volksschule soll sich die Aufgabe stellen, Kenntnisse und Fertigkeiten zuzueignen, auf beschränktem Gebiet ein sicheres Können und ein genaues Kennen zu vermitteln; das Gebiet der Wissenschaft soll sie nicht betreten.

Indem wir diese Grenze ziehen, scheint aber der pädagogische Wert des Unterrichts in der Volksschule auf ein geringes Maß beschränkt zu werden. Soll aller Unterricht nicht bloß die intellektuelle Vorbildung für gewisse Berufszweige gewähren, sondern auch eine in sich zusammenstimmende, ethisch begründete Weltanschauung erzeugen, so entsteht die Frage, auf welchem Wege die Volksschule diese zweite Aufgabe lösen soll; die Mittel dazu scheinen ihr zu fehlen. Und dies ist auch in der That der Fall, wenn sie darauf verzichtet, im Religionsunterricht ihre Einheit, das tragende Fundament zu suchen. Nur dieser kann bewirken, daß ihre Disziplinen nicht ein lockeres Aggregat darstellen. Sobald aber die Religion nicht bloß eine Disziplin neben anderen bildet, sondern die Seele des Unterrichts wird, ist es auch der Volksschule möglich, ebenso wie die weiterführenden Schulen dies Ziel erreichen können, eine Gesamtanschauung der Welt ihren Zöglingen als Mitgift für die Arbeiten und Kämpfe des Lebens zu gewähren. Denn das ist ja der Religion eigentümlich, die tiefsten Gründe und die letzten Ziele des menschlichen Lebens zu enthüllen, eine sichere Wegweisung in die verschlungenen Pfade, die wir gehen sollen, eine starke Waffenrüstung für die Kämpfe, die unserer warten, zu verleihen, das Verständnis für die sittliche Weltordnung uns zu erschließen und über die Weltkräfte zur Freiheit der Kinder Gottes uns zu erheben. Nur der Religionsunterricht als Mittelpunkt alles Unterrichts giebt der Volksschule die Einheit, verbürgt ihr die Erreichung eines höchsten sittlichen Ziels, sichert ihr einen innerlich begründeten ethischen Wert.

Einen besonders schwierigen Gegenstand pädagogischer Beurteilung bilden die Realschulen. Während Gymnasium und Volksschule historische Erscheinungen sind, die bei aller Veränderung im einzelnen doch im Verlauf ihrer nach Jahrhunderten zählenden Entwicklung einen festen Typus gewonnen haben, sehen wir in den Realschulen moderne pädagogische Gestaltungen, die seit der Zeit ihres Bestehens mehrfache prinzipielle Wandlungen erfahren haben. Ursprünglich, im Ausgang des vorigen Jahrhunderts, Vorbereitungsinstitute für eine Vielheit von Gewerben, geben sie dann das Gepräge der Fachschule auf und stellen sich allgemeinere Zwecke. Sie nehmen die Gestalt einer erweiterten und zu höheren Stufen fortschreitenden Bürgerschule an. Und gegenwärtig sehen wir die Realschulen den Anspruch einer den Gymnasien gleichwertigen, wie sie der Universität entgegenführenden Bildungsanstalt erheben. Es liegt nahe, aus diesen Wandlungen im Laufe des Jahrhunderts den Schluß zu ziehen, daß die Realschule ein haltungsloses Zwittergebilde sei, zwischen Volksschule und Gymnasium schwankend, ein Bastard, der mit der Zeit notwendig zum Typus seiner Stammformen zurückkehren müsse. Und dennoch wäre dieser Schluß unberechtigt. Die Realschule ist das Produkt des modernen sozialen Lebens, und ihre Wandlungen sind aus dem Entwicklungsgange des letzteren hervorgegangen. Die zweite Hälfte des vorigen Jahrhunderts war eine Zeit regsamer industrieller Thätigkeit; wie weit auch entfernt von der Vielseitigkeit, dem Umfang und der Energie, welche dieser gegenwärtig eigen sind. Die intellektuelle Mitgift, welche die Volksschule ihren Zöglingen gewährte, reichte nicht aus; und die Studien, welchen das Gymnasium gewidmet war, entsprachen nicht dem Bedürfnis. Die Realschule sollte den Interessen des praktischen Lebens dienen, das Maß von Bildung verleihen, welches eine vielseitig entwickelte ökonomische, technische, industrielle Thätigkeit voraussetzt. Aber welcher Art ist diese Bildung? Diese Frage wurde zuerst durch Errichtung von Instituten beantwortet, die eine äußere Zusammenfassung einer Vielheit von Fachschulen darstellten. Hier fehlte die Einheit, hier fehlte der Charakter einer allgemeinen Bildung, hier zeigte sich nur ein Aggregat technischer Vorbereitungsklassen; die beschränkte Zahl von Disziplinen allgemeineren Wertes, die in den Lehrplan

aufgenommen war, konnte der Auflösung dieser Realschule nicht wehren. Sie war ein unorganisches Gebilde, dem Untergang geweiht. Die Realschule nahm eine neue Gestalt an, die technischen Disziplinen wurden ausgeschieden, nur allgemeinen Bildungselementen wurde der Zugang gewährt. In dieser einfacheren Gestalt erschien die Realschule gleichsam als eine Volksschule höheren Stils, wie dies auch der nicht selten gewählte Name „höhere Bürgerschule" anzeigte. In dieser einfachen Verfassung genügte sie den nicht allzu großen Ansprüchen, welche die industrielle Thätigkeit der von den schweren Kämpfen gegen Frankreich nur langsam sich erholenden Nation erhob. Sie genügte aber nicht mehr, als seit der Mitte unseres Jahrhunderts Technik und Industrie, Handel und ökonomische Bestrebungen einen neuen Aufschwung nahmen. Es war konsequent, daß jetzt auch an die Realschule höhere Ansprüche gestellt wurden. So kam sie in die kritische Lage, in der sie sich jetzt befindet. Nicht zu einer erweiterten, zu ihren höchsten Zielen führenden Volksschule, sondern zu einer dem Gymnasium ebenbürtigen wissenschaftlichen Bildungsanstalt will sie sich gestalten. Auch ihren Zöglingen, fordert sie, soll die Universität offen stehen. Dies ist der Preis, um den sie kämpft.

Aber sie wird ihn nicht erringen, sie kann und soll ihn nicht gewinnen. Weshalb sie dies Ziel nicht erreichen kann, vermögen wir erst zu erkennen, wenn wir uns die Aufgabe und die Bestimmung des Gymnasiums vergegenwärtigt haben. Wir verlassen daher auf einige Zeit das Thema, welches uns beschäftigte, um mit neuen Gesichtspunkten zur Entscheidung der vorliegenden Frage zurückzukehren.

Das Gymnasium ist ein spezifisch-wissenschaftliches Bildungsinstitut. Dieser Charakter eignet ihm in erster Linie deshalb, weil es ein Verständnis unseres Kulturlebens durch Rückgang zu den Fundamenten, auf denen es ruht, vermittelt. Der Zögling des Gymnasiums wird in die Lage versetzt, die Genesis unserer Kultur in sich zu erleben. Unsere moderne Kultur wurzelt in der Aneignung der klassischen Sprache und Litteratur. Wer in der Welt der Griechen und Römer nicht durch eigene Forschung heimisch geworden ist, muß auf ein lebendiges Verständnis der Entstehung unserer Kultur verzichten, er kann diese wissenschaftlich, d. h. durch Erkenntnis ihres Kausalnexus, nicht ergründen. Unsere

moderne Kultur ist aber auch durch und durch protestantisch; und Katholiken, welche an derselben wissenschaftlich teilnehmen, sie ergründend und fortbildend, vermögen dies nur, weil und insoweit sie eine protestantische Atmosphäre einatmen. Unsere Kultur ist durch und durch protestantisch; in welchem Sinne? Infolge der Renaissance der Antike ist der verloren gegangene Schlüssel zum Verständnis der heiligen Schrift wiedergefunden worden. Wir vermögen jetzt zu erkennen, was das Christentum im Sinne Christi und seiner Apostel sei; wir vermögen eben deshalb auch eine selbständige, kritische Stellung zur kirchlichen Gestaltung des Christentums einzunehmen, dieselbe aus der heiligen Schrift zu begreifen und nach derselben zu beurteilen. Die Entwicklung des kirchlichen Lebens zeigt sich uns nun teils als eine unmittelbare Wirkung der ursprünglichen Heilswahrheiten des Christentums, teils als das Ergebnis zeitlich bedingter und deshalb wechselnder geschichtlicher Kräfte und Erscheinungen, welche bald eine Entfaltung, bald eine Verdunklung der Ideen des Christentums herbeiführten. Wir sind also in der Lage, das kirchliche Leben nach seinen kausalen Zusammenhängen wissenschaftlich zu begreifen.

Dieses Verständnis ist aber an die Kenntnis der griechischen Sprache geknüpft; nur wer sie beherrscht, kann die heilige Schrift in ihrem originalen Text auslegen und sich aneignen. Wohl giebt die evangelische Kirche die heilige Schrift frei und vertraut sie der ganzen Gemeinde an, aber unter der Voraussetzung, daß dieselbe die Ergebnisse der wissenschaftlichen Schriftauslegung sich aneignen werde. Mag der fromme Laie in vielen Fällen tiefer in den Zusammenhang der heiligen Schrift eindringen als der wissenschaftliche Forscher, wenn dieser nicht auf dem Boden christlichen, evangelischen Glaubens steht; vor Abwegen zu willkürlichen Spekulationen ist auch er nur geschützt, wenn die Resultate wissenschaftlicher, objektiver Schriftauslegung auch für ihn maßgebend sind. Der Protestantismus steht und fällt mit der sicheren Beherrschung der Sprachen, welche die Ermittelung des ursprünglichen Schriftsinnes verbürgt. Deshalb hat Luther recht, wenn er in der Schrift „An die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“ (1524) bezeugt: „So lieb nun als uns das Evangelium

ist, so hart lasset uns über den Sprachen halten — — — und lasset uns das gesagt sein, daß wir das Evangelium nicht wohl werden erhalten ohne die Sprachen. Die Sprachen sind die Scheide, darinnen dies Messer des Geistes steckt. Sie sind der Schrein, darinnen man dies Kleinod trägt. Sie sind das Gefäß, darinnen man diesen Trank fasset. — Darum ist es gewiß, wo nicht die Sprachen bleiben, da muß zuletzt das Evangelium untergehen. — — Darum ist es gar viel ein ander Ding um einen schlechten Prediger des Glaubens, und um einen Ausleger der Schrift, oder, wie es St. Paulus nennet, einen Propheten. Ein schlechter Prediger (ist wahr) hat so viel heller Sprüche und Texte durchs Dolmetschen, daß er Christum verstehen, lehren und heiliglich leben und anderen predigen kann. Aber die Schrift auszulegen und zu handeln für sich hin, und zu streiten wider die irrigen Einführer der Schrift, ist er zu geringe, das läßet sich ohne Sprachen nicht thun. Nun muß man ja in der Christenheit solche Propheten haben, die die Schrift treiben und auslegen, und auch zum Streit taugen, und ist nicht genug am heiligen Leben und recht lehren. Darum sind die Sprachen stracks und aller Dinge vonnöten in der Christenheit, gleichwie die Propheten oder Ausleger, ob es gleich nicht not ist noch sein muß, daß ein jeglicher Christ oder Prediger ein solcher Prophet sei, wie St. Paulus sagt" (1Kor. 12, 8. 9. Eph. 4, 11). Es ist also die prophetische Funktion der Kirche, zu welcher das Studium der griechischen Sprache in erster, der hebräischen und lateinischen Sprache in zweiter Linie befähigt, zu welcher also das Gymnasium seine Zöglinge bereitet. Daher ist mit Recht das Amt der Kirchenleitung an den Besitz der Kenntnisse geknüpft, welche auf dem Gymnasium erworben werden. Der Zusammenhang des Protestantismus mit dem Gymnasium wurzelt in seinen eigensten Interessen, daher denn die Reformatoren selbst viel mehr als der Volksschule dem Gymnasium ihre Teilnahme und Arbeit zuwandten. Das Gymnasium war und ist eine Lebensfrage des Protestantismus.

Es ist endlich noch ein dritter Gesichtspunkt, unter welchen wir die Studien des Gymnasiums zu stellen haben, um den eigentümlich wissenschaftlichen Charakter desselben zu erkennen, die An-

leitung zum abstrakten Denken. Zu diesem nötigt das feine logische Geäder der griechischen und lateinischen Sprache. Der Unterricht in beiden Sprachen ist ein Unterricht in der Logik. Im gewissen Sinne ist dies ja jeder sprachliche Unterricht; aber, wie sehr steht der logische Gehalt der neueren Sprachen hinter der Feinheit und hinter dem Beziehungsreichtum der beiden alten klassischen Sprachen zurück! Wer diese sich angeeignet hat, ist im Besitz der allgemeinen Bedingungen, an welche das Verständnis des Zusammenhangs des geistigen Lebens geknüpft ist. Nun kann ja allerdings die Frage aufgeworfen werden, ob diese Nötigung zu abstraktem Denken nicht ein sehr zweifelhafter Vorzug sei; ob die Jugend nicht vielmehr zum Grün des goldnen Lebensbaumes als zum Grau der abstrakten Theorie geführt werden solle. Und trotzdem, daß Goethe Mephistopheles diesen Rat in den Mund legt, kann es nicht dem Zweifel unterliegen, daß unsere Jugend zu den frischen Brunnen der konkreten Wirklichkeit geleitet werden muß; muß es als unumstößliche Regel gelten, daß das Denken einer Ergänzung durch die Anschauung, die Aneignung des Allgemeinen einer Ergänzung durch die Betrachtung des Individuellen bedarf. Aber der eigentümliche Wert des abstrakten Denkens wird dadurch nicht in Frage gestellt. Nur durch seine Vermittelung gelingt es dem Geiste, die Vielheit der Erscheinungen dem ordnenden Gesetze zu unterwerfen, aus dem Chaos eine Welt zu gestalten, welche durch die Beziehungen des kausalen und finalen Zusammenhangs bestimmt ist. Die Erforschung der physischen und ethischen Welt gewinnt, wenn die wissenschaftliche Arbeit von einem an abstraktes Denken geübten Geiste unternommen wird.

Treten wir jetzt von neuem an die Frage, worin wir die eigentümliche Aufgabe der Realschule zu erkennen haben; indem wir sie in den Gegensatz zum Zweck des Gymnasiums stellen, werden wir die Antwort finden. Sie ist eine zwiefache. Die Realschule vermittelt eine Bildung, deren Quellen ausschließlich in den geistigen Kräften der Gegenwart ruhen; es ist der Kulturbestand der Gegenwart, in welchen sie einführt; wie derselbe entstanden ist, das ist eine Frage, deren sie sich entschlägt. Allerdings nicht in dem Sinne, daß die Geschichtswissenschaft keinen Raum im Lehrplan der Realschule fände; sondern in dem Sinne,

daß die geschichtliche Betrachtung, weil sie nicht durch Quellenstudium unterstützt werden kann, nur vom Standpunkt der Gegenwart aus stattfindet. In der Welt der Griechen und Römer kann der Realschüler nicht heimisch werden; wie lebendig und anschaulich auch immer der geschichtliche Vortrag sei, die Bilder aus dem Leben der klassischen Völker werden dem Hörer immer fremdartig bleiben, weil er nur vom Standpunkt der Gegenwart aus in die Vergangenheit zu schauen vermag. Auf die Gegenwart ist die Realschule gewiesen; die geistigen Elemente, welche dieser eigen sind, bilden die Quellen, aus denen sie schöpfen muß. Auch die Richtung des Religionsunterrichts wird von der eigentümlichen Aufgabe der Realschule bedingt. Kein Zweifel, die ethische Kraft des Evangeliums ist an keine wissenschaftlichen Voraussetzungen geknüpft; sie bewährt sich in gleichem Maße dem empfänglichen Sinne jedes Jünglings, welcher Schule er angehöre, und Christus ist in seinem Worte dem Gläubigen gegenwärtig, in welcher Sprache dasselbe auch erschallt. Daß die Unabhängigkeit des Wortes Jesu von sprachlicher Gestaltung erkannt werde, sind die Worte Jesu nicht in den Lauten, die er unmittelbar selbst angewandt hatte, aufgezeichnet worden, sondern in den Sprachzeichen eines fremden Volks. Aber wer dieselben nicht zu deuten weiß, besitzt nicht den wissenschaftlichen Schlüssel für das Verständnis der urkundlichen Bezeugung des Christentums; er ist an die Thätigkeit derer gewiesen, welche dieselbe in die Sprache der Gegenwart übertragen und der Anschauung der Gegenwart zueignen. Wieder sehen wir die Notwendigkeit, die Vergangenheit auf den Boden der Gegenwart zu versetzen, während die Zöglinge des Gymnasiums in der Lage sind, die Ideenkreise der Gegenwart zeitweise abzustreifen und in die Gedankenwelt der Vergangenheit einzutreten. Die Realschule lebt für die unmittelbare Gegenwart, das Gymnasium verbreitet den universalgeschichtlichen Sinn, der den inneren Zusammenhang der Zeiten lebendig erfaßt.

Es ist ebenso charakteristisch für die Realschule, daß sie auf die konkrete Erscheinung in Natur und Geschichte gewiesen ist, während das Gymnasium viel mehr auf das allgemeine Gesetz den Blick richtet. Die Energie des Abstraktionsvermögens, welche der Zögling des Gymnasiums durch das Studium der alten Sprachen

gewinnt, fehlt dem Zögling der Realschule. Es ist vielmehr die Vielheit der individuellen Erscheinungen, in der er sich orientieren muß. In der Verschiedenheit des Geschichtsvortrags und des Religionsunterrichts wird dieser Gegensatz am schärfsten hervortreten; die Fähigkeit, umfassende Gedankengruppen zur Einheit zu verbinden, die Fähigkeit philosophischen Denkens wird die Realschule bei ihren Zöglingen nicht voraussetzen können. Fragen wir endlich, worin hat die Realschule ihre ideale Einheit zu suchen, ihre sittlich-bildende Kraft? Nicht in der Mathematik, nicht in den Naturwissenschaften. Wie hoch wir auch diese Disziplinen schätzen; die Naturwissenschaften, welche uns die Herrschaft des ordnenden Gesetzes über die Vielheit wirksamer Kräfte offenbaren; die Mathematik, welche uns die geheimnisvolle Welt der Formen und Zahlen enthüllt; zu sehr entbehren sie der Einwirkung auf das Gemüt, als daß wir in ihrem Studium den Herzschlag der Realschule erkennen könnten. Wir finden denselben vielmehr in der modernen klassischen Litteratur. Sie birgt eine reiche Ideenwelt, sie befruchtet Geist und Gemüt und ist in ihren poetischen Erscheinungen dem Verständnis des Realschülers zugänglich. Durch ihr Studium sind ihm die Höhen allgemeiner Bildung erreichbar. Denn eine gesteigerte allgemeine Bildung, aber nicht spezifisch-wissenschaftliche Bildung ist die Aufgabe der Realschule. Sie bereitet daher auch nicht auf die Universität vor; die Frage: „Sollen die Lehrsäle der Universität auch den von der Realschule entlassenen Jünglingen offen stehen?“ beantworten wir verneinend. Der Zögling, welcher nach Absolvierung des Kursus der Realschule nicht unmittelbar in einen bestimmten Beruf eintritt, sondern eine weitere Vorbereitung für technische Thätigkeit sucht, ist nicht auf die Universität, sondern auf das Polytechnikum angewiesen!

Es wird nur weniger Worte bedürfen, um die ästhetische Bildung, welche die Schule vermittelt, zu vergegenwärtigen. In erster Linie ist es die klassische Litteratur, durch deren Lektüre und Studium sie gewonnen wird. Auf dem Gymnasium stehen die Schätze der antiken und modernen Litteratur offen; auf der Realschule bleibt jene fast verschlossen, während diese vielseitiger angeeignet wird. In beschränktestem Maße sind die Klassiker den Zöglingen der Volksschule zugänglich; doch ist unsere deutsche Litte-

ratur an dichterischen Erzeugnissen reich, welche sich an Geist und Gemüt aller Glieder der Nation wenden und jedem eine Gabe bieten, veredelnd, erhebend, vertiefend. So entbehrt auch die Volksschule nicht einer Lektüre, aus welcher sie ästhetische Bildung zu schöpfen vermag. Nichtsdestoweniger läßt sich die unerfreuliche Thatsache nicht leugnen, daß unsere Klassiker in ihren hervorragendsten und wertvollsten Werken dem Volke als Ganzem fremd bleiben müssen und nur einer geistigen Aristokratie zugänglich werden können. Der reiche Gedankengehalt, die philosophische Färbung, welche unserer klassischen Dichtung eigen sind, haben eine Schranke errichtet, welche alle zurückhält, die nicht Energie der Abstraktion besitzen. Eine Poesie, die eine durch Reflexion vermittelte Gesamtanschauung der Welt und des Lebens in sich trägt, kann nicht Gemeingut der Nation werden. Desto notwendiger ist es, daß in allen Schulen die Elemente gepflegt werden, welche auf ästhetischem Gebiete ein Bindeglied zwischen allen Klassen des Volks bilden, das Volkslied, das Kirchenlied, die heilige Schrift. Die Wertschätzung der beiden ersten Arten der Dichtung wird uns obliegen, wenn wir uns dem Unterricht in der Kunst des Gesanges zuwenden; wir versparen uns daher die Erörterungen, die hier eine Stätte finden sollten, auf jenen Ort, um nicht unnötiger Wiederholung uns schuldig zu machen, und gedenken hier nur der ästhetischen Bildung, welche die heilige Schrift vermittelt. Es sind keineswegs nur die unmittelbar poetischen Bestandteile derselben, welche wir hier vor Augen haben, die Psalmen des Alten Testaments und die Gleichnisse des Herrn; es ist auch nicht nur die sprachliche Darstellung, welche in so vielen geschichtlichen Abschnitten durch ihre Schlichtheit, Anschaulichkeit und Frische, sowie durch Innigkeit und Ernst, einem Epos oder einem Bilde gleich, unsere Phantasie und unser Gemüt erregt, auf welche wir uns beziehen; es ist der Inhalt der heiligen Schrift selbst, der poetischen Charakter trägt. Wir sagen dies nicht im Sinne der modernen Kritik, welche die biblische Geschichte zu einem großen Teile in Mythen, in Erzeugnisse einer unbewußt schöpferischen Phantasie auflöst, sondern mit voller Anerkennung der wesentlichen geschichtlichen Zuverlässigkeit der biblischen Schriftsteller. Poesie und Geschichte schließen sich nicht aus, nicht einmal in der Sphäre der

Weltvorgänge und im individuellen Leben. Wie oft auch hier das ideale und empirische Sein auseinandergehen, und in der Verfolgung endlicher Zwecke der unendliche Grund, auf dem alle irdischen Beziehungen ruhen, das ewige Ziel, dem sie auch unbewußt entgegenstreben, unserem beschränkten Blick sich entziehen; wie oft auch auf sündigem Abwege der Menschengeist vom Göttlichen sich entfernt und die göttliche Ordnung zu zerstören sucht, in der Weltgeschichte und in dem Leben des Einzelnen finden sich doch bald häufiger, bald seltener lichte Punkte, in denen Ewiges und Zeitliches, Himmlisches und Irdisches, Unendliches und Endliches sich berühren und vereinigen. In diesen Punkten erblicken wir das Bild einer Harmonie, die unser ästhetisches Bewußtsein erregt, erkennen wir eine Schönheit, welche der Zauber der Poesie umfließt. Und diese Erscheinung sittlicher Harmonie auf Grund der Religion ist es, die uns in den Gestalten der biblischen Geschichte entgegenleuchtet, die wir schlechthin vollendet in der Persönlichkeit Jesu Christi, des eingebornen Sohnes Gottes, erblicken, der allein sprechen durfte: „Wer mich siehet, der siehet den Vater." Aber noch mehr. Die biblische Geschichte bildet eine Einheit, ein planvolles Ganzes. Es ist die Entwicklung, die Begründung und Vollendung des Reiches Gottes auf Erden, sein sieghafter Gang durch die Welt, der zum vernichtenden Gericht über das Böse wird; es ist die werdende Harmonie zwischen Unendlichem und Endlichem in der Menschheit, verbürgt durch die vollendete Harmonie in Christus, welche hier uns offenbar wird. Es ist das Drama der Weltgeschichte sowie der Geschichte des einzelnen Menschen in den tiefsten ethischen Prinzipien erfaßt, das hier vor unseren Augen sich entfaltet. Und weil die letzten Ziele und höchsten Aufgaben der Menschheit uns in der biblischen Geschichte offenbar werden, weil die Probleme des Menschenlebens hier ihre Lösung finden, deshalb bringt dies Drama die tiefsten Wirkungen auf unser Gemüt hervor; wir werden erschüttert von der Macht der Sünde, die so tief in den Herzen wurzelt, so weit sich verzweigt, so entsetzliche Geschicke erzeugt; wir werden von der Liebe Gottes bewegt, die sich zu dem Verlorenen herabläßt, es zu suchen; die in Jesu Christo den Sündern die rettende Hand reicht und in die dunkelste Nacht für sie hinabsteigt, um sie zur lichtesten

Höhe zu erheben; wir seufzen mit den Leidenden, wir begleiten die Kämpfer in die Versuchungen hinein, bangend und hoffend, ihre Niederlagen schmerzlich beklagend, ihren Siegen freudig zujauchzend; und endlich jubeln wir: „Dein ist das Reich und die Kraft und die Herrlichkeit in Ewigkeit. Amen." Freilich nicht unsere sinnliche Phantasie findet hier reiche Nahrung, es fehlen bunte Farben, an denen sie sich erfreuen könnte, aber einer innerlich vertieften Phantasie zeigt sich ein Bild von einem unendlichen Gedankengehalt und einer unerschöpflichen Fülle von Beziehungen zu unserm Gemüt. Es gleicht einem Karton, dessen wechselnde Ausführung der Lauf der Zeit, die Erfahrung der Geschichte, bietet.

Eine die Tiefen des Gemüts weckende ästhetische Einwirkung übt aber auch die Schule durch den Gesangunterricht aus. Sehen wir zuerst vom Objekt des Gesanges ab und betrachten diesen nur als unmittelbare Selbstdarstellung des Gemüts im Wort. In der gesteigerten Erregung des Gefühls, welche entweder einer lebhaft empfundenen Harmonie Ausdruck verleihen oder eine die Seele belastende Disharmonie in eine höhere Harmonie auflösen will, erkennen wir das innere Motiv des Gesanges. Er ist entweder Äußerung vorhandener Lust oder des Verlangens, den Schmerz in neu gewonnener Lust zu überwinden; er ist so Träger der Freude oder der Wehmut. Der Schmerz als Empfindung der Disharmonie kann sich im Gesang, der als solcher immer Harmonie darstellt, nicht realisieren. Nur aufgehoben, in Ergebung und Hoffnung verklärt, als Ton der Wehmut findet auch der Schmerz im Gesang eine Stätte. Ebenso werden wir den Gesang als Äußerung der Aktivität und als Darstellung der Receptivität des Subjekts unterscheiden.

Der Text hat, wie mit Recht behauptet wird, eine gewisse Gleichgültigkeit gegen die Melodie oder diese zu jenem. Ein und derselbe Text kann nach entgegengesetzten Melodieen gesungen werden, wie z. B. der Choral: „Wie soll ich dich empfangen" in Seb. Bachs Weihnachtsoratorium nach der Melodie von: „O Haupt, voll Blut und Wunden" vorgetragen wird, um die Sehnsucht des verzagten Herzens darzustellen; und ein und dieselbe Melodie kann Texten entgegengesetzten Inhalts dienen, wie das Passionslied: „Herr Jesu

Christ, dein teures Blut", nach der Melodie des Weihnachtsliedes: „Vom Himmel hoch, da komm' ich her", gesungen wird. Der innere Zusammenhang zwischen Text und Melodie ist bewahrt, wenn die Stimmung, welche die Melodie ausdrückt, vom Gedankengang des Textes bestätigt wird. Und es sind nur die allgemeinen Gegensätze der Stimmung, wie wir sie vorhin zeichneten, welche in Betracht kommen. Konkrete Gedanken abzubilden, ist nicht Aufgabe der Musik und deshalb auch nicht der Melodie.

Nach diesen Ausführungen werden wir schon dem Gesang an sich einen hohen ästhetischen Wert zuerkennen, insofern derselbe das Stimmungsleben der Seele reinigt, ordnet, vertieft, die zügellosen Begierden und Triebe bändigt und zu harmonischer Gestaltung leitet.

Blicken wir nun auf den Gesang als Vortrag eines wertvollen Textes! Hier ist es vor allem das Volkslied und Kirchenlied, welche in der Schule zum Gesangesvortrag gewählt werden, und die wir daher näher in das Auge fassen müssen. Das deutsche Volkslied ist durch Reinheit, Tiefe, Vielseitigkeit der Empfindungen und Schlichtheit der Darstellung ausgezeichnet. Alle Situationen, die eine poetische Auffassung zulassen, haben sie hier auch gefunden. Alle Empfindungen des Gemüts, die in der menschlichen Natur begründet sind und in den mannigfachen Beziehungen des Lebens erwachsen, gewinnen hier einen Ausdruck. Und dieser Ausdruck ist fast immer ernst; ernst, auch wenn der Ton des Liedes heiter und scherzhaft klingt. In die Tiefe blickend, den herben Geschicken und harten Gesetzen des irdischen Daseins in das Auge schauend, frei von den Illusionen des flachen Optimismus, trägt das deutsche Volkslied einen vorherrschend wehmütigen Charakter, der leise Ton des Schmerzes mischt sich auch in die Freude. So eignet es vor allem der Jugend, es entspricht dem idealen Zuge derselben und kräftigt ihn; es bildet ein Gegengewicht gegen die sinnliche Weltanschauung, die sich ihr versuchend naht; gegen das so leicht in Rücksichtslosigkeit und Roheit ausartende Selbstgefühl. Es ist die ideale Stimmung des Volksliedes, welche ihr einen so hohen pädagogischen Wert verleiht.

Je mehr das Volkslied in den Ernst des Lebens blickt, und sich in die Tiefen desselben versenkt, hoffend oder ergebungsvoll

das Auge auf den dichten Schleier richtet, welcher das Rätsel des irdischen Daseins geheimnisvoll und die Ahnung weckend umschließt, desto mehr klingt es in religiösen Tönen aus. Und so knüpft der Choral an die Stimmungswelt des Volksliedes an; aussöhnend, über die Widersprüche des Lebens, seine gescheiterten Hoffnungen, seine unerfüllten Wünsche trostvoll hinaushebend. Es ist die Harmonie der unsichtbaren Welt, in welche wir hier versetzt werden. Freilich weckt das Kirchenlied das Bewußtsein neuer, tiefgreifenderer Widersprüche; lockend strahlt das Licht der Gerechtigkeit in die Seele und erregt sehnendes Verlangen; aber zugleich erwacht das lastende Gefühl der Sünde und Schuld. Und doch auch dieser Gegensatz erwacht nicht, ohne im Bewußtsein der erlösenden Gnade ausgeglichen zu werden, ohne daß das Bild Christi der Seele erscheint, ohne daß bußfertiger Glaube sich ihm erschließt. Ein freudiges Begehren ergreift jetzt das Gemüt, Christus nachzufolgen, im Gefühl neugewonnener Kraft die Sünde zu besiegen und die Welt zum Reiche Gottes zu gestalten. Hoffnungsvoll schaut die Seele auf die siegreiche Vollendung des Kampfes und atmet die Luft weltüberwindender Freiheit. Irdische Not, schmerzliche Geschicke des Lebens, das Dunkel des Todes erblickt sie im Lichte der göttlichen Liebe, die durch Schmerz und Leid reinigt und vollendet, um uns für eine höhere Stufe des Daseins zu bereiten. Der Geist der Ergebung, des Vertrauens, der Hoffnung zieht in das Herz ein und erfüllt es mit seligem Frieden.

Wir haben mit wenigen Worten den Gedankenkreis des Kirchenliedes gezeichnet, um seine Bedeutung für die ästhetische Bildung in das Licht zu stellen. Die Heilswahrheiten der christlichen Religion werden durch das Kirchenlied in ihrem Stimmungswert zum Bewußtsein gebracht. Es ist die Stimmungswelt des evangelischen Christentums, die sich uns im Kirchenlied darstellt, wie es aus ihr geboren ist. Darstellend breitet es sie aus und pflanzt sie fort. Diese Stimmungswelt muß dem Zögling eigen werden, damit sein Gemüt Einheit und inneren Zusammenhang erlange, und so gegenüber dem Wechsel widerspruchsvoller Erregungen seine Freiheit sich behaupte. An der Lösung dieser Aufgabe nimmt das Kirchenlied einen wertvollen Anteil.

Unter einen wesentlich andern Gesichtspunkt stellen wir den

Unterricht, durch welchen die Schule die Elemente der bildenden Kunst den Zöglingen zueignet, den Unterricht im Zeichnen. Während Gesang und Lied, aus der Subjektivität herausgeboren, auch auf diese vor allem wirken, trägt die bildende Kunst einen wesentlich objektiven Charakter. Die Welt der äußeren Formen ist das Gebiet, auf welchem sie sich bewegt. Aus der Versenkung in die Umrißlinien entstanden, welche die sichtbaren Erscheinungen umschließen, durch welche für den beschauenden Blick die Gebilde der Wirklichkeit, besondere Gestalt gewinnend, sich von einander abheben, beschränkt sich die bildende Kunst zuerst darauf, von der Lust der Nachschaffung erfüllt, die Formen der erscheinenden Dinge möglichst treu wiederzugeben, und verzichtet darauf, umändernden Einwirkungen der Phantasie in der Erzeugung des Nachbildes Raum zu gewähren. Erst auf den Höhepunkten der bildenden Kunst, nachdem der Geist die Gestaltenfülle der Wirklichkeit aneignend durchmessen hat, stellt sie sich die höhere Aufgabe, beides zugleich und mit einander innerlich verschmelzend darzustellen, die Welt der äußeren Erscheinung und die Welt der frei schaffenden Phantasie. Jene geht durch das Medium der Subjektivität hindurch, diese entnimmt aus jener das Material und bindet sich an die Gesetze, die in ihr über die Bedingungen der Existenz entscheiden. Die Kunst wählt nicht mehr ausschließlich das Seiende, sondern auch das Sein-Sollende zu ihrem Gegenstande; sie gleicht Ideal und Wirklichkeit aus; ihr Inhalt ist die Schönheit; die Wirklichkeit, die sie nachschafft, soll einen idealen Charakter tragen.

Diesem Entwicklungsgang der bildenden Künste entsprechen die Aufgaben, welche sich der Unterricht im Zeichnen stellen soll, und das Ziel, auf welches er gerichtet sein muß. Er soll auf der niederen Stufe zur Wiedergabe der Formen anleiten, welche die Umrisse der Wirklichkeit bilden; er soll auf der höheren Stufe befähigen, in künstlerischer Produktion ideale Erscheinungen, denen das Gepräge der Schönheit eignet, darzustellen. Diese Stufe wird allerdings nur von den wenigen Zöglingen, die künstlerische Begabung besitzen, betreten werden, aber der Zeichnenunterricht wird dieses höchste Ziel doch immer im Auge behalten müssen. Die niedere Stufe ist es aber vor allem, deren pädagogische Bedeutung wir uns zu vergegenwärtigen haben, weil auf ihr der größte Teil der Schüler ver-

harren wird. Auch hier werden wir jedoch Unterschiede im Fortschritt des Unterrichts beachten müssen. Er beginnt mit Vorübungen; er stellt dann die Aufgabe, nach Vorzeichnungen, also nach dem Muster einer schon ideal umgearbeiteten Wirklichkeit, zu zeichnen; er schließt mit der Wiedererzeugung der unmittelbaren Naturformen. Hier wird bei begabten Zöglingen der Übergang zur künstlerischen Thätigkeit wahrgenommen werden. Wird der Zeichnenunterricht, je weiter er fortschreitet, eine Anleitung zur Kunstübung, so steht er in seinen Anfängen im Zusammenhange mit zwei Disziplinen, sie unterstützend, mit der Geometrie und der Kalligraphie. Die Vorübungen des Zeichnenunterrichts wollen zu der reinen Darstellung der Linien und Grundformen befähigen, welche von jenem vorausgesetzt wird.

Fragen wir nun nach dem pädagogischen Wert des Zeichnenunterrichts, so dürfen wir denselben nicht nach dem Maß der gewonnenen Darstellungskraft, nicht nach dem Maß des Könnens bestimmen. Zu sehr ist dasselbe von Anlagen abhängig, welche Fleiß und Eifer nicht ersetzen können. Vielen ist es versagt, über eine niedere Stufe sich zu erheben, viele müssen auf ein geringes Maß des Könnens sich beschränken. Die Produktion ist hier nicht Zweck, sondern Mittel; der Zeichnenunterricht soll das Verständnis der bildenden Künste erschließen, die Vorbereitung für die Ausübung derselben wird er nur einer kleinen auserwählten Zahl sein können.

Die Produktion steht hier ganz im Dienste der ästhetischen Rezeptivität, die Übung der Hand soll die Übung des Auges vermitteln. Die elementaren Gesetze der künstlerischen Technik sollen durch Übung erkannt, die Bedingungen für die Entstehung des Schönen der Kunst dem Verständnis erschlossen werden. Auf höheren Stufen wird zugleich der ideale Gehalt des Natur- und Kunstschönen durch die Übung sich dem Gemüt offenbaren. Und hier werden die Disziplinen, in denen klassische Werke der Dichtung erläutert werden, zur Lösung der Aufgaben des Zeichnenunterrichts mitwirken.

Endlich gedenken wir an dieser Stelle auch des Turnunterrichts. Denn wenn derselbe bezweckt, körperliche Gewandtheit, Leichtigkeit und Freiheit der Bewegung zu erzeugen, so stellt er

sich eine ästhetische Aufgabe. Er will die Schwerfälligkeit der körperlichen Erscheinung überwinden, dem Geist ein höheres Maß der Herrschaft über den Leib verleihen, und so mithelfen, daß derselbe Organ des Geistes werde. Die belastende, niederdrückende Trägheit des Körpers soll gebrochen werden.

§ 11.

Der Unterricht der weiblichen Jugend.

Die Frage, ob die Teilnahme des weiblichen Geschlechts am Schulleben wünschenswert ist, wird verschieden beantwortet werden, je nachdem wir das Interesse der moralischen oder die Aufgabe der intellektuellen Bildung in das Auge fassen. Gehen wir vom ersten Gesichtspunkt aus, so werden wir vor allem die Thatsache anerkennen müssen, daß hier die Motive fehlen, welche den Besuch der Schule für den Knaben und Jüngling wertvoll, ja unentbehrlich machen. Die dem weiblichen Geschlecht durch seine Natur zugewiesene Stätte der Thätigkeit ist das Haus; in das öffentliche Leben wirksam einzutreten, ist dasselbe nur in sehr beschränktem Maße berufen. Sodann liegen aber auch im Schulleben Gefahren, vor denen wir unsere Töchter zu schützen verpflichtet sind. In einer öffentlichen Schule sammeln sich sehr gemischte Elemente; und wir haben keine Bürgschaft, daß die Berührung mit denselben nicht schädliche Einwirkungen ausübt, wenigstens die Zartheit sittlichen Empfindens trübt. Endlich ist auch zu erwägen, daß der dem Schulleben eignende Charakter allgemein gültiger Objektivität der auf freie, individuelle Entfaltung angelegten weiblichen Natur Schranken auferlegt, die bei den einen psychische Herabstimmung, bei den anderen Widerstreben hervorrufen. Stellen wir uns dagegen auf den Standpunkt der intellektuellen Bildung, so werden wir den Besuch einer Schule auch vonseiten des heranwachsenden weiblichen Geschlechts, mit Rücksicht sowohl auf die reichlichere Ausstattung mit Lehrmitteln und Lehrkräften als auch auf die gesteigerte geistige Anregung, welche das Zusammenarbeiten mit Altersgenossinnen gewährt, befürworten müssen. Eine Aus-

gleichung der entgegengesetzten Forderungen, welche nach Maßgabe der moralischen und intellektuellen Bildungsinteressen erhoben werden müssen, werden wir in Schulen finden, welche sich auf einen kleinen Kreis von Zöglingen beschränken und daher auf der einen Seite die Gefahren vermeiden oder doch sehr vermindern, die sich an den Schulbesuch der Mädchen leicht knüpfen, auf der andern Seite aber die Vorteile bieten, die dieser in sich schließt. Freilich wird die Teilnahme an diesen Schulen nur den Kindern finanziell bevorzugter Eltern zugänglich werden können; der bei weitem größere Teil der weiblichen Jugend ist an die allgemeinen Schulen gewiesen. Doch darf gehofft werden, daß die Einflüsse der häuslichen Erziehung die ungünstigen Einwirkungen, welche die Schule ausübt, überwinden und ausgleichen werden.

Die Erörterungen dieses Paragraphen gehen von der Voraussetzung aus, daß die Emanzipationsbestrebungen der Gegenwart, welche auf eine gleiche oder fast gleiche Teilnahme des weiblichen und männlichen Geschlechts am öffentlichen Leben ausgehen, keine innere Berechtigung haben. Können wir es auch nur billigen, daß manche bis dahin dem weiblichen Geschlecht verschlossene Erwerbsthätigkeit und Berufsarbeit ihm jetzt eröffnet ist; und gestehen wir es gern zu, daß im Lauf der Zeit noch manche Thür sich zeigen wird, welche ihm den Zugang zum öffentlichen Leben vermittelt, so ist es uns doch keinem Zweifel unterworfen, daß nur auf sehr beschränktem Gebiet ihm leitende Stellungen zufallen werden; daß in den meisten Fällen nur eine ergänzende und unterstützende Thätigkeit ihm zugewiesen ist. Teils die körperliche Individualität, teils Dispositionen des Geistes und Gemütslebens, die mit jener im Zusammenhange stehen, schließen das weibliche Geschlecht von einer unmittelbaren Arbeit am öffentlichen Leben, wie sie Aufgabe des Mannes bildet, aus. Nur wenigen hervorragenden Frauen ist es gegeben, diese Schranken ohne schwere körperliche und geistige Schäden zu überschreiten; dem weiblichen Geschlecht als Ganzem ist die Beseitigung dieser Schranke versagt; und wer es dennoch unternimmt, sich über sie hinwegzusetzen, trägt Schaden davon, die einen leiblich, die anderen geistig, die meisten in beiden Beziehungen. Die besondere individuelle Eigentümlich-

keit beider Geschlechter bedingt auch einen besonderen Beruf, fordert ein besonderes Arbeitsfeld [1]).

So fallen denn für das weibliche Geschlecht die aus dem Interesse moralischer Bildung hervorgehenden Motive fort, welche den Besuch der Schule für dasselbe wünschenswert machen könnten; das bescheidene Maß des Anteils am öffentlichen Leben, zu welchem es berufen ist, setzt keine andere Gestaltung sittlicher Bildung voraus, als auch innerhalb des Hauses, welches ja in mannigfacher Beziehung zum öffentlichen Leben steht, erreicht werden kann. Ja, es droht sogar die Gefahr, daß der Besuch der Schule eine ungünstige Einwirkung auf das weibliche Gemütsleben ausübt. Die Zöglinge, die sich in einer öffentlichen Schule vereinigen, sind durch den Zufall zusammengeführt; daß sich unter ihnen auch Elemente finden werden, deren Einfluß sittlich-ernste Eltern ihre Töchter nicht aussetzen mögen, ist von vornherein als wahrscheinlich anzunehmen. Nun wollen wir gern voraussetzen, daß das sittlich tüchtige Mädchen, vom Geist des Hauses geschützt, alle Erscheinungen unlauterer Gesinnung, die ihr in der Schule entgegentreten, kräftig zurückweisen werde; aber wir können nicht verhüten, daß, wenn auch nur flüchtig hinübergleitend, trübende Schatten das Seelenleben berühren. Und wie, wenn das Gemüt des jungen Mädchens noch nicht das Maß sittlicher Festigkeit erlangt hat, um unmittelbar und entschieden jene störenden Elemente abzuweisen; wenn es, leicht erregbar und bestimmbar, sie in sich aufnimmt? Gewiß auch selbst dann wird nur in seltenen Fällen eine ernstere sittliche Schädigung eintreten, die Frucht der häuslichen Erziehung wird vor einer solchen schützen; aber wir mögen mit Recht unsere Töchter nicht Versuchungen aussetzen, die wir unseren Söhnen nicht ersparen dürfen. Sind wir auch weit von dem Gedanken entfernt, daß die weibliche Entwicklung aller Arbeit an sich selbst, allen Kämpfen und Versuchungen entnommen sein könne, daß dieselbe sich mit der Sicherheit und Stetigkeit eines Naturwesens vollziehen solle, so hegen wir doch allerdings die Überzeugung, daß die Überwindung der sittlichen Hemmungen, welche das Mäd-

1) Vgl. die Schrift des Verfassers: „Die Grenzen der weiblichen Bildung". Gütersloh, C. Bertelsmann, 1872.

chen bekämpfen soll, durch Beschränkung des Gebietes, auf dem sie ihm entgegentreten, für dasselbe erleichtert werden, daß die Zartheit und Reinheit des Empfindens, welche den köstlichsten Schmuck des weiblichen Geschlechts bildet, durch Abwehr aller sie bedrohenden Elemente geschützt und gepflegt werden muß. Die Versuchungen, gegen welche das weibliche Geschlecht zu streiten berufen ist, liegen teils auf beschränktem Gebiet und sind deshalb auch geringer, teils treten sie erst in späteren Lebensstufen hervor. Das männliche Geschlecht, zu selbständigem Wirken im öffentlichen Leben berufen, muß schon in der Jugend lernen, die Versuchungen störender Elemente zu überwinden, vor deren Berührung wir unsere Töchter schützen können und sollen.

Aber auch die Organisation einer öffentlichen Schule entspricht wenig der Eigentümlichkeit des weiblichen Genius. Je größer die Zahl der Zöglinge ist, welche eine Schule in sich schließt, desto weniger vermag sie der Individualität derselben Rechnung zu tragen. Die Objektivität des allgemeinen Gesetzes und des Wertes der Leistung werden die entscheidenden Maßstäbe für die Beurteilung. Die Schule verfährt wie das öffentliche Leben. Sie ist daher die vorzügliche Vorbereitungsstätte der männlichen Jugend für das letztere. Das weibliche Geschlecht soll aber in erster Linie nicht nach seinen Leistungen, sondern nach dem Wert seines individuellen Seins geschätzt werden; und nicht in dem Gehorsam gegen ein äußeres Gesetz, sondern in der freien Gestaltung des Pflichtgebotes bewährt sich weibliche Sittlichkeit. Die weibliche Individualität ist zu erregbar, zu sehr innerlich lebhaft bewegt, als daß der Zwang des Schullebens nicht belastend wirken sollte. Die einen, welche sich ihm leicht und willig fügen, empfangen eine gewisse Steifheit der Bewegung, welche die Freiheit weiblicher Anmut stört; die anderen, welche ihn ungern tragen, suchen seinen Bann zu durchbrechen. Und wenn wir Schülerinnen treffen, die weder jenen noch diesen Schaden davongetragen haben, welche auf ihre Schulzeit mit warmer Liebe, ja Begeisterung zurückblicken, so dürfen wir mit ziemlicher Sicherheit annehmen, daß, sehr charakteristisch für den Genius des weiblichen Geschlechts, die persönliche Verehrung für Lehrer, auch Lehrerin, ihrem Schulleben die ideale Gestalt verliehen hat.

Stellen wir uns dagegen auf den Standpunkt des Interesses intellektueller Bildung, so werden wir den Besuch der Schulen seitens des weiblichen Geschlechts nur befürworten können. Abgesehen von dem reicheren Material an Lehrmitteln, welches Lehrinstitute beschaffen können, ist der Privatunterricht anstrengender und weniger anregend, als Lehrstunden, an denen mehrere Schülerinnen teilnehmen. Er ist anstrengender, weil die Schülerin stetig gespannte Aufmerksamkeit beweisen muß, während bei der Teilnahme mehrerer von den einzelnen Schülerinnen nicht immer die gleiche Höhe der geistigen Anspannung gefordert wird, dieselbe vielmehr bald nachläßt, bald steigt; letzteres, wenn das Lehrgespräch sie unmittelbar angeht, ersteres, wenn die anderen Schülerinnen in dasselbe gezogen werden. Der Privatunterricht ist aber auch weniger anregend; der Wetteifer, der bald beschämend ermuntert, bald den Sieger antreibt, den errungenen Platz durch angestrengten Fleiß zu behaupten; der immer den Maßstab zu objektiver Selbstschätzung verleiht; die Kraft, welche die Schülerinnen besitzen, ebenso erkennen läßt, wie die Fähigkeiten, die ihnen fehlen; dieser Wetteifer kann im Privatunterricht nicht entstehen. Endlich wollen wir auch nicht übersehen, welche Erleichterung in der Aneignung der Lehrobjekte dadurch erwächst, daß ein und derselbe Unterrichtsstoff von mehreren Schülerinnen bald in derselben, bald in individueller Gestalt, bald richtig, bald berichtigt zum Vortrag kommt.

Suchen wir die entgegengesetzten Forderungen, welche das Interesse der moralischen und intellektuellen Bildung erheben, auszugleichen, so werden wir eine Schule von geringem Umfang als die wünschenswerte Stätte weiblichen Unterrichts bezeichnen. Ist die Zahl der Zöglinge klein, so kann die Schule die Freiheit des Tons und der Bewegung, welche die Familie gestattet, wenn auch in beschränktem Maße, bewahren; wie auch die geringe Zahl der Lehrstunden, deren es hier bedarf, die kurze Zeit, die jeder Zögling in der Schule verweilt, die geschlossene, gesetzlich geordnete Organisation des Schullebens, die dem weiblichen Genius so wenig entspricht, unnötig macht.

Aber freilich, die immer beträchtlichen Kosten, welche der Besuch einer solchen Schule auferlegt, verschließt sie dem größeren

Teil der weiblichen Jugend, sie sind nur den günstiger gestellten Ständen zugänglich. So sind größere Mädchenschulen unentbehrlich, und es muß gehofft werden, daß die häusliche Erziehung vor den unerfreulichen Wirkungen der Schule möglichst schützen, diese selbst aber durch Beschränkung der Lehrstunden, durch sorgfältige Berücksichtigung der individuellen Eigentümlichkeiten und durch gemütvolle Gestaltung der Beziehungen zwischen Lehrenden und Schülerinnen die Ähnlichkeit mit dem Familienleben, so weit es angeht, erstreben werde.

§ 12.

Der christliche und der konfessionelle Charakter der Schule.

Als Erziehungsanstalt muß die Schule auf dem Boden christlicher Frömmigkeit gegründet werden, weil die tiefsten Motive sittlicher Gesinnung und sittlichen Handelns in der Religion wurzeln. Dieselbe Forderung erheben wir aber auch, wenn wir die Schule als Unterrichtsgemeinschaft in das Auge fassen, insofern sie als solche es nicht bloß auf die Zueignung einer Summe von Erkenntnissen, sondern auch zugleich auf die Erzeugung des Ganzen einer Weltanschauung abgesehen hat, welches ohne religiöse Elemente nicht entstehen kann. Wir müssen daher prinzipiell die Konfessionalität aller Schulen fordern, ohne damit leugnen zu wollen, daß in gewissen Fällen Simultanschulen errichtet werden müssen, und ohne dem Eintritt von Lehrern, welche einer andern Konfession angehören, unbedingt wehren zu wollen. So weit dadurch der konfessionelle Charakter der Anstalt nicht gestört und ihr religiöses Wirken nicht gehindert wird, kann dasselbe als zulässig betrachtet werden.

Es kann hier nicht unsere Aufgabe sein, Wert und Notwendigkeit einer christlichen Erziehung darzulegen; wir könnten nur wiederholen, was wir früher (§ 8) ausgesprochen haben. Und da wir an dieser Stelle, wie die Familie, so auch die Schule als Stätten ansehen, an welchen christliche Gesinnung realisiert ist, und welche eben deshalb dazu berufen sind, die Erzeugung christ-

licher Gesinnung im Zögling zu vermitteln, so ist im Zusammenhange unserer Darstellung der christliche Charakter der Schule vorausgesetzt. Auch für die Behauptung, daß die Schule als Unterrichtsanstalt dem Christentum einen maßgebenden Einfluß einräumen muß, dürfen wir uns, zum Teil wenigstens, auf frühere Erörterungen beziehen, welche indessen hier eine Ergänzung und abschließende Zusammenfassung fordern.

Daß ein Unterrichtsinstitut einer religiösen Grundlage entbehren könne, vermag nur zu behaupten, wer die einzelnen Lehrdisziplinen desselben sowohl von einander isoliert, als auch jede von ihnen nur in der Vielheit der Teile, nicht in ihrem letzten Zweck und deshalb nicht als Ganzes beurteilt. So erscheinen sie allerdings keiner religiösen Beziehung bedürftig, aber so ist ihnen auch die sittliche Teleologie geraubt. Wer aber nach einem wertvollen Zweck fragt, welchem der Vortrag der Lehrobjekte der Schule dienen soll, und sich nicht an einer Antwort genügen läßt, welche ihn auf den praktischen Nutzen, auf die Verwertung im öffentlichen Leben verweist, kann ihre innere Berechtigung nur in dem Verhältnis erkennen, in welchem sie zur Wahrheit, teils als Verwirklichung derselben, teils als Übungen zu ihrer Aneignung stehen.

Auf mannigfachen Wegen sollen die Zöglinge zur Erkenntnis der Wahrheit geführt werden. Im Studium der Sprachen und der Geschichte, der Mathematik und der Naturwissenschaften sollen sie dieselbe suchen und finden, in der Natur des Menschengeistes und in der sinnlichen Welt. Aber gelangen wir auf diesem Wege wirklich zur Wahrheit oder nicht vielmehr nur zu einer Vielheit von Erkenntnissen, welche nach einer Seite hin als wertvolle Antworten gelten dürfen, nach der andern aber nur unausgesprochene Fragen sind; zu Erkenntnissen, denen das letzte, wichtigste, entscheidende Wort versagt bleibt? Wohl versucht jeder tiefer dringende Forscher das bestimmte Arbeitsgebiet, das er bebaut, in das Ganze einer Weltanschauung einzufügen und einen Beitrag zu derselben zu geben. Aber indem er dies unternimmt, verläßt er auch schon die Methode exakter Untersuchung und betritt das Reich der Spekulation, in welchem wir wohl bald mehr, bald weniger ausreichend begründete Hypothesen, aber nimmer allem Zweifel entnommene Erkenntnisse suchen dürfen. Die Spekulation und

ihr Ergebnis, die Hypothese, fallen in die Sphäre der Dichtung; spekulative Systeme sind poetische Erzeugnisse, wenn sie auch nicht in der Sprache der Anschauung, sondern in den Worten begrifflicher Abstraktion reden. Wir sagen dies nicht in der Absicht, die Spekulation herabzusetzen und ihren Wert zu vernichten; nicht im Interesse, sie aus der Reihe der Werke menschlichen Denkens herauszustoßen, welche der Erkenntnis der Wahrheit gewidmet sind. Das kann nur behaupten, wer in der Poesie bloß ein leichtes Spiel oder höchstens einen mehr oder weniger zutreffenden Spiegel der Wirklichkeit sieht. Wer aber in den Dichtungen unserer klassischen Meister, in Dantes „Göttlicher Komödie", in den Dramen Shakespeares, in Goethes „Faust" Darstellungen des Menschenlebens und des irdischen Seins im Lichte der Ewigkeit erkennt, eine Betrachtung der Erscheinungen des Lebens vom Standpunkte ihrer letzten Gründe und höchsten Zwecke sieht, wird nicht zögern, auch in der Poesie ein Organ zu sehen, welches die Geheimnisse der Wahrheit erschließt. In diesem Sinne ist auch die Spekulation bei der Erkenntnis derselben beteiligt.

Sehen wir aber in ihr eine eigentümliche Gestaltung der dichterischen Thätigkeit des menschlichen Geistes, so können wir auch ihre tiefsten Wurzeln nur im Gemüt suchen, das in der spekulativen Arbeit, in der Verkettung abstrakter Begriffe zu einem geschlossenen Ganzen die Befriedigung findet, welche die, wenn auch nur hypothetische, Verknüpfung einer Vielheit von Einzeluntersuchungen zu einer harmonischen Einheit gewährt. So ist für die Richtung der Spekulation die ethische Bestimmtheit des spekulierenden Subjekts maßgebend, und so begreifen wir die Vielheit der einander ablösenden philosophischen Systeme. Weil aber ethisch bedingt, sind sie auch von religiösen Elementen abhängig, ja sie stellen eine begriffliche Gestaltung des religiösen Glaubens dar, welchen der Philosoph hegt. Das Bedürfnis des Gemüts nach einer in sich zusammenstimmenden Weltanschauung ist ein religiöses Bedürfnis.

Wer nun, wie wir es in unserer Darstellung thun, von der Voraussetzung ausgeht, daß nur die Deutung des Weltlaufs allen Ansprüchen des Gemüts Genüge gewährt, welche dem Sinne des Christentums gemäß ist, auf seinem Boden sich gestaltet und inner-

halb der von ihm gezogenen Grenzen sich bewegt, muß die Forderung erheben, daß die Schule als Unterrichtsgemeinschaft die im Christentum enthaltene Lösung des Weltproblems als für sich maßgebend ansehe.

Die Universität ist in anderer Lage als die Schule; sie ist nicht wie diese nur Unterrichtsgemeinschaft, sie ist in erster Linie Gemeinschaft wissenschaftlicher Forschung. Und so sehr wir es von unserem Standpunkt aus wünschen müssen, daß auch hier die durch das Christentum gezeichneten Wege betreten werden, so müssen wir doch ebenso entschieden die Forderung erheben, daß hier im Interesse des wissenschaftlichen Fortschrittes die größte Freiheit herrsche und auch abweichenden Gedankenreihen freier Raum gegeben werde. Die Schule dagegen ist nur Unterrichtsgemeinschaft; die Bildung der unmündigen oder doch noch nicht mündigen Jugend ist ihre Aufgabe. Diese soll durch die Schule zu einer Gesamtanschauung, die als solche religiöse Elemente in sich schließt, erzogen werden.

Man entgegne nicht, dies sei die Aufgabe des Lebens, die Arbeit freier Selbstentscheidung, welche der gereifte Mann, die gereifte Frau vollbringen müsse; wer in Kindheit und Jugend keine Antwort auf die Frage nach der Wahrheit empfangen hat, wird skeptisch oder indifferent in das Leben treten und deshalb, eines festen Halts entbehrend, den Weg einer idealen Gestaltung seines Seins und Wirkens verfehlen und in den Kämpfen, die ihm bevorstehen, leicht erliegen. Wer dagegen im Besitz der Wahrheit in das öffentliche Leben tritt, wird gewiß manchem Zweifel an derselben ausgesetzt sein, mag vielleicht der Wegweisung des Glaubens sich entziehen, aber noch die Nachwirkungen desselben, das Abendrot der religiösen Jugenderinnerungen, wird an vielen als schützende und rettende Macht sich bewähren.

Man halte uns auch nicht entgegen, daß diesen Einfluß im gleichen Maße eine allgemeine, vom Christentum absehende, religiös-sittliche Anschauung ausüben könne. Eine solche, aus den konkreten Religionen abstrahiert, ist viel zu farblos, um die gehoffte Wirkung hervorbringen zu können. Ein subjektives, willkürliches Gebilde, losgelöst von aller geschichtlichen Wirklichkeit, weder durch die Autorität göttlicher Offenbarung verbürgt, noch durch eine für

sie eintretende und sie durch ihr Wirken bewährende Gemeinschaft beglaubigt, dürftige Umrisse nicht überschreitend, weil jede weitere Ausführung in die Gegensätze der geschichtlichen Religionen hineinziehen müßte, schwebt sie in der Luft, findet keinen Zugang zum Gemüt; weder erwärmend noch erhellend, fehlt ihr die Fähigkeit zu kräftigen ethischen Impulsen.

Man verweise uns auch nicht auf die ergänzenden Einwirkungen, welche von Haus und Kirche im Interesse spezifisch christlicher Unterweisung ausgehen; denn die Einheit des religiös-sittlichen Bewußtseins kann nicht entstehen, oder muß, einmal erwachsen, gestört werden, wenn die Betrachtung des Weltzusammenhangs die Voraussetzungen entbehren zu können glaubt, welche die Wegweisung, die in der Familie und in der Kirche zur Geltung gebracht werden, als unerläßlich ansieht.

Man entgegne uns endlich auch nicht, daß die Schule ja vor allem auf die Zueignung von Einzelkenntnissen ausgehe und sehr wenig in die Lage komme, eine Gesamtanschauung des Weltzusammenhangs zu vermitteln, für welche den Zöglingen die Bedingung geistiger Reife fehle. So richtig es ist, daß auf den gelehrten Schulen in den niederen, vielleicht auch mittleren, Klassen wenig Raum für allgemeinere Betrachtungen bleibt, so werden diese doch auf den höheren Stufen nicht umgangen werden können; und die Volksschule, die auf so beschränkte Zeit gewiesen ist, wird von Anfang an darauf bedacht sein müssen, mit den ihr zugebote stehenden Mitteln eine religiös-sittliche Gesamtanschauung hervorzubringen. Und vergessen wir nicht, die Schule ist nicht bloß Unterrichtsgemeinschaft, sie ist auch Erziehungsanstalt und kann als solche des religiös-sittlichen Fundaments nicht entbehren. —

Wir sind bis jetzt nur für die christliche Basis der Schulen eingetreten, aber auch der Gegensatz der christlichen Konfessionen fordert unsere Beachtung. Wie wir schon früher es aussprachen (siehe § 1), ist die Differenz zwischen Katholicismus und Protestantismus keineswegs eine ausschließlich dogmatische; vielmehr stehen sich hier zwei ethische Gesamtanschauungen gegenüber, die aus ethischen Wurzeln erwachsen sind. Auf dem Boden des Christentums stehend, haben sie sich doch zu zwei in entgegengesetzter Rich-

tung sich entwickelnden Gestaltungen religiös-sittlichen Gemeinschaftslebens ausgebildet.

Dort ruht das sittliche Bewußtsein auf der Verpflichtung gegenüber einer äußeren Autorität, dem im Papst zusammengefaßten Priestertum; hier bildet die Entwicklung einer sittlichfreien, nur durch das Wort Gottes gebundenen Persönlichkeit das Ziel. Es liegt auf der Hand, daß dieser Gegensatz die Richtung der Erziehung bestimmt, und daß derselbe auf den höheren Stufen des Unterrichts vielfach hervortreten wird. Der Vortrag der Geschichte, die Wertschätzung hervorragender Persönlichkeiten und tiefgreifender geistiger Bewegungen wird den konfessionellen Standpunkt des Lehrers offenbaren, die Bildung einer sittlichen Weltanschauung, der die Aufsätze in den oberen Klassen dienen, wird hier und dort sehr von einander abweichenden Einflüssen ausgesetzt sein; und auch die Darstellung des Entwicklungsganges der deutschen Litteratur wird schwerlich auf katholischer Seite die objektive Würdigung erfahren, zu welcher der Protestantismus befähigt ist.

Bekennen wir uns zu dem Prinzip der konfessionellen Schule und erkennen in den Lehranstalten, welche sich nicht auf die Basis des Christentums stellen, oder welche den Gegensatz der für uns maßgebenden christlichen Konfessionen ignorieren, pädagogisch unzureichende Organisationen, so gestehen wir doch zu, daß unter den gegenwärtigen Verhältnissen in Deutschland die Notwendigkeit entstehen kann, Simultanschulen zu errichten. Ein Bedürfnis, schlechthin konfessionslose, auch vom Christentum absehende Lehranstalten zu gründen, fehlt überall. Aber es muß zugegeben werden, daß in Orten von sehr gemischter Bevölkerung mitunter die Mittel fehlen, um zwei konfessionell gesonderte Schulen zu gründen und zu erhalten; daß daher hier die Simultanschule eine unumgängliche Notwendigkeit sein wird.

Ja, auch dies räumen wir ein, daß in konfessionellen Schulen, soweit dies ohne Schädigung des christlichen und konfessionellen Charakters derselben möglich ist, auch nichtchristliche Lehrer oder Lehrer einer andern christlichen Konfession unterrichten können; natürlich nur in solchen Disziplinen, die einer Durchdringung von religiös-sittlichen Elementen überhaupt nicht oder doch nur in geringem Maße zugänglich sind, wie dies bei der Mathematik und

den Naturwissenschaften, dem Unterricht in der Grammatik, im Zeichnen und Turnen, der Fall ist. Jedoch werden auch hier nur insoweit Lehrer einer andern religiösen Gemeinschaft zugelassen werden können, als dies mit der Bewahrung des christlichen und des konfessionellen Charakters der Anstalt vereinbar ist und der bestimmte religiöse Geist, der vermöge desselben in ihr herrschen soll, keine Beeinträchtigung erleidet.

§ 13.

Staat und Kirche als Faktoren der Erziehung.

Die das öffentliche Leben bestimmenden Gemeinschaften des Staates und der Kirche nehmen, wenn auch in gleichem Maße, doch nicht in gleicher Weise des Wirkens an der Bildung der heranwachsenden Jugend teil. Der Staat tritt noch nicht in ein unmittelbares Verhältnis zu derselben; doch erwartet er, daß Haus und Schule, die nur unter seinem Schutz und seiner Fürsorge sich friedlich erbauen, ihre Aufgabe mit Erfolg lösen und Freudigkeit des Schaffens gewinnen und bewahren können, die Liebe zum Staat und die Verehrung der ihn leitenden Obrigkeit in den Herzen der Jugend wecken und nach dem Maße der erlangten Reife auf die Verpflichtungen gegen das Vaterland hinweisen. Zu der Kirche tritt aber auch schon die Jugend in ein unmittelbares Verhältnis. Durch die Festordnung, welche auch das häusliche und Schul-Leben regelt, erfährt schon das Kind die Einwirkung der Kirche. In der Teilnahme am Gottesdienste, in dem von der Kirche erteilten Unterricht, welcher auf die Konfirmation vorbereitet; in der vollen Gemeinschaft des kirchlichen Lebens endlich, welche durch die Konfirmation sich vermittelt, wird der Einfluß der Kirche auf die Jugend ein stetig wachsender.

Unmittelbar übt der Staat auf die Erziehung keinen Einfluß aus; sein Interesse an derselben fordert nur, daß eine Erziehung stattfinde, und daß dieselbe die Jugend befähige, die Kulturzwecke, die er sich stellt, zu verwirklichen. Er beschränkt sich daher auf

die Forderung eines obligatorischen Schulbesuchs und auf die Beaufsichtigung der Schule. Er würde keinen Anspruch auf diese Forderungen erheben können, wenn er nur die Bestimmung und Aufrechterhaltung des Rechts zu seiner Aufgabe sich setzte. Aber der Staat in den höheren Entwicklungsformen ist auch Kulturstaat, Bildungsgemeinschaft, und muß daher verlangen, daß die erreichte Bildungsstufe des in ihm zusammengefaßten Volks der heranwachsenden Jugend zugeeignet werde. Noch mehr, er ist Kultusgemeinschaft, er setzt sich sittliche Zwecke und muß sie sich setzen, weil sein Bestand an ethische Bedingungen geknüpft ist. Er würde sich auflösen, der Zersetzung anheimfallen, sobald seinen Bürgern Gewissenhaftigkeit, Pflichtbewußtsein, vaterländische Gesinnung fehlte. Diese sittlichen Qualitäten können aber nur unter Voraussetzung religiöser Einwirkungen sich bilden. Und so muß der Staat auf Pflege religiös-sittlicher Gemeinschaft Bedacht nehmen. Ist der Staat unter den gegenwärtigen Verhältnissen bei dem Gegensatz der Konfessionen innerhalb desselben Volks nicht oder doch nur selten in der Lage, eine bestimmte Konfession zur Grundlage seiner religiös-sittlichen Einwirkungen zu wählen, so kann er sich doch auf den Boden des allgemein christlichen Bekenntnisses stellen, dem bis auf geringe Bruchteile die Bevölkerung angehört. Es wäre ein abstrakter Doktrinarismus, wenn er um der jüdischen Volksgenossen und vereinzelter Freigeister und Atheisten willen auf den Namen und die Befugnisse eines christlichen Staats verzichten wollte. Die ethische Gesamtanschauung unseres Volks ist auf christlichem Boden erwachsen und wurzelt in ihm, und deshalb ist unser Staat ein christlicher und muß es bleiben. Es ist eine andere Frage, die wir hier nicht zu entscheiden haben, in welchem Maße die ethischen Normen des Christentums vonseiten des Staats zur Geltung zu bringen sind; auf diesen Punkt sollte sich der Streit beschränken, dagegen sollte der christliche Charakter des Staats wenigstens unter den christlichen Gliedern desselben außer Frage stehen.

Wie sehr nun aber auch der Staat an der Erziehung der Jugend, daß sie in einem seinen Zwecken entsprechenden Sinne stattfinde, interessiert ist, so hat er doch kein Recht, sich als den ausschließlichen Träger der Erziehung anzusehen und das Naturrecht

an der Erziehung, welches nach göttlicher Ordnung den Eltern eignet, diesen zu entziehen. Der Staat steht nur dann auf der Höhe seines Berufs, wenn er den individuellen Gemeinschaften, die innerhalb seiner Grenzen sich entwickeln, Raum zu freier Bewegung gewährt, die Ausgestaltung selbständiger Einzelpersönlichkeiten und Kollektivpersönlichkeiten schützt und fördert. Eine Nationalerziehung, welche die Familienerziehung aufhebt, ist eine Tyrannei. Nur im Schoße der Familie kann das Kind die warme Luft einatmen, deren es zur Entwicklung seines Gemütslebens bedarf; hier allein das Verständnis, die schonende Pflege seiner Eigenart finden, ohne welche es verkümmert oder eine Herbigkeit und Starrheit des Empfindens empfängt, welche in ihm das Entstehen feinerer und zarterer Gefühle verwehrt oder doch erschwert und oft ganze Gebiete verschließt, in denen reiche und reine Quellen geistigen Genusses entspringen.

Aber Haus und Schule sind verpflichtet, eine nationale Gesinnung in der Jugend zu pflegen, den Wert der nationalen Eigenart ihrem Bewußtsein zu erschließen und so ein nationales Selbstgefühl in ihr zu wecken. Nicht im Sinne eines beschränkten Partikularismus, der mißachtend auf alle anderen Völker herabsieht; das entspricht auch nicht dem deutschen Genius, der durch das Verständnis für fremde Volkseigentümlichkeiten und durch ihre Wertschätzung vor allen anderen Nationen ausgezeichnet ist. Aber eben deshalb bedarf allerdings unsere deutsche Jugend mehr wie eine andere des Hinweises auf die Vorzüge des eigenen Volks, auf die Großthaten seiner Geschichte, auf die großen Männer, in denen wir die Verkörperung des deutschen Genius erblicken, damit unser Volk endlich von jenem Kult ausländischer Sitten geheilt werde, durch welchen es sich verächtlich macht. Die Pflege vaterländischer Gesinnung fordert aber ebenso die Erzeugung der Verehrung gegen den Monarchen, in dem sich das Volk zum Staat zusammenfaßt, in welchem es das Bild seiner Hoheit und Einheit erblickt. Haus und Schule müssen die nationalen Festtage, in denen diese Verehrung zum allgemeinen, öffentlichen Ausdruck kommt, zugleich als ihre Festtage feiern. Unterbleiben muß vor den Ohren der Jugend eine tadelnde Kritik der Maßregeln der bestehenden Regierung. Sie gebührt nur gereiften Männern, in

der Jugend würde sie die Autorität des Monarchen untergraben und die Pietät gegen ihn zerstören.

Erfährt die Jugend die Segnungen des Staats nur in mittelbarer Gestalt, so tritt sie zur Kirche sowohl in mittelbare als auch in unmittelbare Beziehung. Ersteres durch die kirchliche Festordnung, welche für Haus und Schule gültig ist. Schon in der Feier des Sonntags, welcher den Schulunterricht unterbricht, an dem der Vater von der Arbeit seines Berufs befreit ist, offenbart sich ihr eine Gemeinschaft, welche keine weltlichen, irdischen Zwecke verfolgt, welche ausschließlich religiös-sittlichen Aufgaben dient, welche über das zeitliche Sein erhebt und in eine unsichtbare Welt versetzt. Und in dem mehr oder weniger festlichen Charakter, den dieser Tag dem Hause verleiht, in den vielfachen erfreuenden Auszeichnungen desselben erscheint ihr das kirchliche Leben in freundlicher Gestalt. Gerade der deutsche Sonntag, soweit er nicht durch Zügellosigkeit entweiht wird, ist geeignet, die Liebe zur Kirche zu erwecken. Soweit die Bestrebungen, welche auf die Heiligung des Sonntags gerichtet sind, uns den deutschen Sonntag bewahren und herstellen wollen, haben sie unsere volle Zustimmung. Wollen sie uns aber den englischen oder amerikanischen Sonntag importieren, ihn zu einer Stätte gesetzlicher Askese gestalten, so müssen wir auch vom pädagogischen Standpunkt aus widersprechen.

Von nicht geringerer Einwirkung auf das kindliche und jugendliche Gemüt sind die hohen Feste der Kirche: Weihnachten, Ostern, Pfingsten. Der Fülle ästhetischer und ethischer Elemente, welche das Weihnachtsfest in sich schließt, haben wir schon früher gedacht; wir ergänzen unsere frühere Darstellung, indem wir darauf hinweisen, wie hier auch die Kirche schon unmittelbar durch Veranstaltung einer Weihnachtsandacht im gottesdienstlichen Raum, an heiliger Stätte, dem kindlichen Bewußtsein entsprechend, eine nähere unmittelbare Beziehung zu demselben anknüpfen kann. Findet diese Feier unmittelbar vor dem Feste des Hauses am heiligen Abend statt, so wird die religiöse Basis, auf der letzteres ruht, sich dem kindlichen Gemüt tief einprägen. Aber auch die Symbolik, welche Ostern, Himmelfahrt und Pfingsten mit den in diese Zeit fallenden Wandlungen des Naturlebens verbindet, der Zusammenklang

der Gedanken der Auferstehung, Verklärung, Belebung, die hier und dort in der Seele geweckt werden, sichert diesen Festen den Zugang zum Innern der Kinderwelt. Die Passionszeit dagegen, im Karfreitag sich zusammenfassend, findet bei ihr nur einen leisen Wiederhall. Zur Freude berufen und gestimmt, den Schmerz fliehend, Sünde und Schuld nur dunkel ahnend, wird das Geheimnis des leidenden und sterbenden Heilands ihr fremd bleiben; und nur im Ernst, der die Eltern erfüllt, wird ihr diese Feier der Kirche nahetreten.

In eine regelmäßige unmittelbare Gemeinschaft mit dem kirchlichen Leben tritt die Jugend durch die Teilnahme am Gottesdienst. Es ist wertvoll und in hohem Maße dankenswert, daß die Kirche durch Errichtung von Kindergottesdiensten es schon einem frühen Alter ermöglicht, zu gottesdienstlicher Feier an heiliger Stätte hinzutreten zu können; und ist nur zu wünschen, daß diese Kindergottesdienste an keinem Orte fehlen.

Entwachsen die Zöglinge diesen Gottesdiensten, wandelt sich die Kindheit zur Jugend, so entsteht das Verständnis für die Gottesdienste der Gemeinde und wird nach Maßgabe des wachsenden Verständnisses der Besuch der Gottesdienste ein häufigerer, bis die Jugend, durch unmittelbar kirchlichen Unterricht zu freiem Bekenntnis des Evangeliums bereitet, in die Reihe der vollberechtigten Glieder der Gemeinde tritt und alle Segnungen gottesdienstlicher Gemeinschaft erfährt.

II.

Die Methode der Erziehung.

§ 14.

Die Aufmerksamkeit.

Die erziehende Thätigkeit setzt als allgemeine Vorbedingung erfolgreichen Wirkens die Aufmerksamkeit des Zöglings voraus. Die moralische Bildung ist an dieselbe gebunden, insofern letztere es der sittlichen Idee möglich macht, ihren Forderungen das sittliche Bewußtsein des Zöglings zu erschließen. Ebenso ist ästhetische Bildung ohne Aufmerksamkeit unerreichbar, weil nur durch ihre Vermittelung das ästhetische Objekt der Anschauung einverleibt wird. Vor allem aber bedarf die intellektuelle Bildung der Aufmerksamkeit, weil ohne sie jeglicher Unterricht erfolglos sein müßte.

Wir unterscheiden eine unwillkürliche und willkürliche Aufmerksamkeit; letztere wurzelt in der freien, im Gehorsam gegen das Pflichtbewußtsein gefaßten Entschließung des Zöglings, erstere in der fesselnden Kraft, welche das Objekt ausübt. Jene kann nur kurze Zeit währen; und der Unterricht muß daher darauf Bedacht nehmen, teils alle Hindernisse zu beseitigen, welche das Entstehen oder Anhalten der unwillkürlichen Aufmerksamkeit hemmen; teils, wenn das Objekt selbst nicht zu fesseln vermag, einen Ersatz zu schaffen, durch welchen unwillkürliche Aufmerksamkeit hervorgebracht wird. In dieser Beziehung wird der anziehende Vortrag des Lehrers,

die Nötigung des Schülers zur Selbstthätigkeit sich als wirksames Mittel erweisen; in jener der Gang des Unterrichts von entscheidender Bedeutung sein. Ein Fortschritt desselben, welcher dem Schüler stetig zu folgen gestattet und doch immer neue Reize bietet; welcher sich ebenso von einer die Klarheit der Anschauung und die Beherrschung des Stoffs hindernden Schnelligkeit als von einer ermüdenden Langsamkeit fern hält; eine Ordnung des Lehrgangs, die dem Bedürfnis, durch Wechsel der geistigen Beschäftigung das Gleichgewicht des Gemüts herzustellen, Rechnung trägt und durch reichlich zugemessene Unterbrechungen des Unterrichts der leiblichen Erfrischung Raum giebt, wird die wesentlichsten Hindernisse unwillkürlicher Aufmerksamkeit beseitigen. Auf ästhetischem Gebiet wird einer sich versenkenden Aufmerksamkeit durch Beschränkung der ästhetischen Objekte Vorschub geleistet werden. In moralischer Beziehung muß das noch mangelhafte Interesse an dem Inhalt der sittlichen Idee durch die Autorität des Erziehers, welcher vonseiten des Zöglings pietätsvolle Anerkennung gezollt wird, ausgeglichen werden. Und diese Ausgleichung wird dann am sichersten auf Erfolg rechnen dürfen, wenn der Erzieher seinem Wort die Energie und Bestimmtheit mitteilt, durch welche seine eigene Autorität als in diesem unmittelbar dargestellt erscheint.

Es giebt mehrere allgemeine Vorbedingungen, welche die Erziehung herzustellen hat, um ihre Aufgabe zu erfüllen. Als erste derselben nennen wir die Aufmerksamkeit. Die moralische, intellektuelle und ästhetische Bildung setzt sie voraus. Sie pflegt ausschließlich als Voraussetzung des Unterrichts geschätzt zu werden, und die Darstellungen der Pädagogik erörtern sie unter diesem Gesichtspunkt. Aber es kann keinem Zweifel unterliegen, daß sie ebenfalls ein unentbehrlicher Faktor sittlicher Gestaltung sowie ästhetischen Genusses und Verständnisses ist.

Blicken wir zuerst auf jene. Niemand wird es in Abrede stellen, daß Zerstreuung und Zerfahrenheit ein wesentliches Hindernis für die Entstehung eines sittlich begründeten Charakters bildet. Dieser erwächst aus der Selbstunterscheidung des Subjekts, vermöge deren dieses sich als Geist seiner Natur gegenüberstellt, über

seine Begierden sich als freies Ich erhebt. So lange das Ich sich mit seinen Begierden identifiziert, in dieselben versenkt ist, fehlt ihm der Besitz eines Charakters, ist überhaupt der Mensch noch nicht Geist, sondern Naturwesen. Der sittliche Prozeß, dessen Ergebnis der Charakter ist, hat noch nicht begonnen. Soll dieser Prozeß eingeleitet werden und einen befriedigenden, Erfolg verheißenden Verlauf nehmen, so ist eine stete Thätigkeit des Unterscheidens, in welcher das Ich aus seiner Naturgestalt, aus der Welt der Begierden, heraustritt, notwendig. Diese unterscheidende Thätigkeit vermittelt sich durch die Aufmerksamkeit. Setzt sie doch voraus, daß das Subjekt den Vorstellungskreisen und Interessen, die in ihm durch die Begierden hervorgebracht werden, sich entzieht, der Welt der sittlichen Ideen sich zuwendet und mit voller Teilnahme auf ihre gebietende Stimme achtet. Nun kann allerdings mit Recht entgegnet werden, daß auch derjenige Aufmerksamkeit übt, welcher diese den Impulsen der Begierden zuwendet, daß er sie nur nach entgegengesetzter Richtung lenkt. Wir gestehen dies willig zu. Es kann eine intensive Aufmerksamkeit auf Objekte der Begierde ebenso wie auf Ziele der sittlichen Idee gerichtet werden.

Dies leugnen wir nicht; aber unsere Behauptung, daß die Aufmerksamkeit das Medium ist, durch welches wir die sittliche Idee uns aneignen und uns über die Welt der Begierden erheben, wird dadurch nicht erschüttert. Die Aufmerksamkeit ist sittlich indifferent und kann entgegengesetzten Zwecken dienen. Wer auf das Wort des sittlichen Gebots aufmerksam ist, wird wenig auf das Wort der Begierde hören; wer diesem seine Aufmerksamkeit schenkt, wird jenes nicht vernehmen. Das sittliche Leben ist in seiner Entstehung und weiteren Entwicklung an die Bedingung geknüpft, daß das Subjekt auf die Stimme der Begierde nicht höre, sondern die volle Aufmerksamkeit auf die sittlichen Postulate richte und nur insoweit, als diese es gestatten, dem Wort der Begierde das Ohr erschließe. Indessen der Zustand, welchen die Erziehung gemeiniglich bei ihrem Zöglinge vorauszusetzen hat, ist ein anderer. Weder eine unbedingte Neigung, der Begierde sich zuzuwenden, noch eine völlige Teilnahme für die Forderungen der sittlichen Idee wird sie vorfinden, vielmehr einen gemischten Zu-

stand, eine Bereitschaft, nach der einen und nach der andern Seite zugleich das Ohr zu richten, eine moralische Zerfahrenheit und Zerstreutheit, welche die Bildung eines sittlichen Charakters unmöglich macht. Aus dieser moralischen Verworrenheit muß der Zögling herausgerissen, zur Aufmerksamkeit, zur gespannten Aufmerksamkeit dem göttlichen Willen gegenüber, wie er sich in den Worten menschlicher Autorität offenbart, genötigt werden.

Mit wenigen Worten berühren wir den Wert der Aufmerksamkeit auf ästhetischem Gebiet. Der Poesie, zumal in der Gestalt der Erzählungslitteratur, pflegt die Jugend ein hohes Maß von Interesse zu schenken. Allein dasselbe ist gemeiniglich stofflicher Natur, das Auge fliegt über die Zeilen hinweg, die Handlungen und Ereignisse werden mit sich stetig steigernder Spannung verfolgt, die Lektüre eilt begierig dem Schlusse zu. Die psychologischen Motivierungen, die geschichtlichen Erläuterungen, die landschaftlichen Schilderungen, die moralischen Betrachtungen werden, wenn nicht überschlagen, so doch mit einer ebenfalls sich steigernden Unaufmerksamkeit gelesen. Wir machen eine ähnliche Erfahrung, wenn wir die Jugend bei der Betrachtung der ihr jetzt in so reicher Zahl zur Verfügung stehenden Illustrationen beobachten. Schnell eilt der Blick von der einen zur andern, flüchtig auf ihrem Hauptgegenstand verweilend, in keine sich mit ungeteilter Aufmerksamkeit versenkend.

So entsteht ein ästhetischer Materialismus, ein Stoffhunger, welcher einer ästhetischen Bildung ein unüberwindliches Hindernis bereitet. Nur eine Aufmerksamkeit, welche sich voll und ganz in ein poetisches Erzeugnis oder in ein Bild vertieft, welche nicht bloß auf das Thema, sondern auf die Ausführung desselben gerichtet ist, kann eine solche vermitteln. Vor allem ist es aber die intellektuelle Bildung, welche durch den Unterricht hervorgebracht wird, die auf eine volle Aufmerksamkeit des Schülers rechnen muß. Nur wenn die im Wort sich darstellenden Gedankenkreise des Lehrers vom Geiste des Schülers wieder erzeugt und alle mit einem andern Inhalt erfüllten Vorstellungsreihen von ihm niedergehalten werden, kann der Unterricht Erfolg haben. Und so werden wir zuerst die Bedingungen der Aufmerksamkeit, welche der Unterricht einhalten muß, und die Mittel, welche ihm zur

Erhaltung desselben zur Verfügung stehen, in das Auge fassen [1]).

Die Pädagogik unterscheidet die unwillkürliche und die willkürliche Aufmerksamkeit; die erstere wird unmittelbar durch den Unterricht hervorgebracht, durch die fesselnde Kraft, welche derselbe auf Geist oder Gemüt des Schülers ausübt; die letztere ist die Folge einer Willensentscheidung des Zöglings, durch die Motive des Pflichtbewußtseins bedingt. Ist diese nicht zu entbehren, da in jedem Unterrichtsobjekt Bestandteile sich finden, welche eine lebhaftere Teilnahme nicht zu erregen vermögen, auch der Lehrer nicht immer imstande ist, auf andere Weise das notwendige Interesse hervorzubringen, so darf der Unterricht doch immer nur für kurze Zeit auf willkürliche Aufmerksamkeit rechnen. Wird die Fähigkeit desselben auch stetig zunehmen, mit fortschreitendem Alter von einem Minimum zu einem Maximum sich erheben, so ist doch auch diesem eine enge Grenze gesteckt. Fällt es doch noch Erwachsenen schwer, einem längeren Vortrag mit gespannter Aufmerksamkeit zu folgen, der nicht unmittelbar, sei es durch Inhalt, sei es durch Form, fesselt. Willkürliche Aufmerksamkeit setzt eine Anspannung der geistigen Kraft voraus, welche, wie jede Anspannung, nur eine kurze Zeit anzuhalten vermag; und wenn wir sie vermöge kräftigen Pflichtbewußtseins länger auszudehnen versuchen, so erfahren wir, wie unmöglich dies uns ist; und je anhaltender wir gegen die andringende Zerstreuung gekämpft haben, desto mehr bemächtigt sich unserer eine Erschlaffung, die uns für geistige Arbeit unfähig macht. Es ist daher allgemein anerkannt, daß der Unterricht so wenig wie möglich willkürliche Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen darf.

Auch stehen ihm viele Mittel zur Verfügung, da, wo das Objekt selbst nicht unmittelbar Teilnahme findet, einen Ersatz zu schaffen. Es ist zuerst die Persönlichkeit des Lehrers, welche hier eintreten muß. Wie der Schüler, sobald er empfindet, daß der Lehrer selbst in dem Unterricht keine Befriedigung findet, von der

---

1) Vgl. Waitz, Allgemeine Pädagogik (Braunschweig 1852), S. 345 bis 359. Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik (Leipzig 1876), S. 266—314.

diesem eignenden Langeweile angesteckt wird, so teilt sich auch das Interesse, welches den Lehrer erfüllt, dem Schüler mit. Ein interessierter Mensch ist immer interessant. In mannigfacher Gestalt wird diese innere Teilnahme des Lehrers sich bezeugen, in der straffen Haltung der sinnlichen Erscheinung, in dem geistig belebten und geistig belebenden Blick des Auges, in dem Ton der Sprache, in der ausdrucksvollen Modulation, in der anschwellenden Stärke des Lauts, in der scharfen und bestimmten Accentuierung, auch im leisen und doch vernehmlichen Ton, der die Mitteilung als die Offenbarung eines Geheimnisses erscheinen läßt.

Es ist sodann die Aufmerksamkeit des Schülers von dem Maß der Selbstthätigkeit bedingt, in welche er versetzt wird. Eine solche wird teils durch Fragen hervorgebracht, deren Beantwortung gefordert wird; teils durch die Nötigung, den Vortrag des Lehrers schriftlich zu fixieren; teils endlich durch die Aufforderung, schriftlich oder mündlich eine Aufgabe zu lösen. In dieser Selbstthätigkeit wird ein unwillkürliches Interesse rege werden, auch wenn dasselbe nicht vom Objekt ausgeht. Es ist eine Beziehung des Subjekts zum Objekt eingetreten, durch welche dieses einen Wert für jenes erhalten hat. Der Anspruch des Objekts, vom Subjekt angeeignet zu werden, hat sich mit einer Dringlichkeit zur Geltung gebracht, die es dem Subjekt unmöglich macht, noch ferner diesen Anspruch abzulehnen. Es muß das Objekt anzueignen suchen. Indem es dies unternimmt, zeigt aber das Objekt einen Widerstand, den das Subjekt peinlich empfindet, und den es deshalb zu brechen sich bemüht. Die Aneignung wird zu einem geistigen Kampf, es erwacht die Kampfeslust, und mit jedem errungenen Erfolg wächst die Freude am Gelingen, das Gefühl der Freiheit, die Hoffnung auf Sieg. Als ein sekundärer Reiz tritt das Bewußtsein des Maßes der Wertschätzung hinzu, welche der Schüler infolge der richtigen Lösung einer Aufgabe oder Beantwortung einer Frage zu erwarten hat.

Die Aufmerksamkeit ist aber auch ferner abhängig vom Gange des Unterrichts. Derselbe kann nur dann auf die Teilnahme der Schüler rechnen, wenn diese immer in der Lage bleiben, alle in ihnen erzeugten Vorstellungsreihen klar zu übersehen und zu beherrschen. Sobald dieselben sich verwirren und verschieben, sobald die Klar-

heit des Bewußtseins getrübt wird, muß der Unterricht abbrechen, eine neue Mitteilung unterbleiben, da sie keinen Anknüpfungspunkt finden, kein Interesse voraussetzen könnte. Aufmerksamkeit ist durch Verständnis bedingt. Daher muß in dem vorausgesetzten Fall der Unterricht vielmehr darauf Bedacht nehmen, andere, ferner liegende Gedankenreihen hervorzubringen, da die bisher verfolgten nicht mehr fortgesetzt werden können, und erst die nächste Lehrstunde hat die Aufgabe, die in der vorausgegangenen entstandene Verwirrung zu beseitigen. Freilich sollte das Entstehen derselben überhaupt vermieden werden; und es kann vermieden werden, wenn der Unterricht sich enthält, zu viel in das Detail einzugehen; wenn er sich entschließt, Abweichungen von der Grundregel nur sparsam aufzunehmen; wenn der Lehrer endlich nicht eher fortschreitet, als bis er sich von der sichern Aneignung des bis dahin mitgeteilten Stoffs, wenigstens seitens der überwiegenden Mehrzahl der Schüler, überzeugt hat.

Auf der andern Seite wird aber auch ein zu langsam fortschreitender Unterricht das Sinken der Aufmerksamkeit verschulden. Ist das Lehrobjekt angeeignet, so mindert sich der Reiz, den es bis dahin ausübte, oder schwindet völlig. Damit hört aber auch die Spannung auf, in welche der Geist versetzt war, und die durch jene niedergehaltenen Vorstellungsreihen werden frei, bemächtigen sich des Gemütes, und die Zerstreuung ist eingetreten.

Sodann ist aber auch die Aufmerksamkeit vom Wechsel des Lehrobjekts abhängig; nicht bloß, weil bei anhaltender Beschäftigung mit einem und demselben Gegenstande der Schüler schließlich in die Lage kommt, die anwachsende Zahl von Gedankenverknüpfungen nicht mehr übersehen, ordnen und beherrschen zu können, sondern auch, weil im Laufe der Zeit der Reiz des Objekts sich verliert. Die Einheit des menschlichen Geistes vermittelt sich durch das Gleichgewicht der Kräfte. Jede geistige Thätigkeit ist aber eine zeitweise Aufhebung dieses Gleichgewichts, infolge der einseitigen Anspannung einer einzelnen Bethätigungsart des Geistes. Die dadurch niedergehaltenen Kräfte suchen nun das gestörte Gleichgewicht wiederherzustellen, indem sie sich zur Geltung bringen und Befriedigung heischen. Diesem Bedürfnis geschieht durch den Wechsel der geistigen Beschäftigung Genüge. Durch denselben

wird das Gleichgewicht wieder neu gewonnen. Auf höheren Entwicklungsstufen wird dies Gleichgewicht des geistigen Lebens durch anhaltende Arbeit auf einem einzelnen Gebiet der Wissenschaft schwerer gestört, weil vermöge des erlangten Bildungsreichtums das Einzelne in der Vielheit seiner Beziehungen uns erscheint; stehen wir dagegen auf niederer Entwicklungsstufe, so tritt das Einzelne in seiner Isolierung uns gegenüber, das Gleichgewicht wird leicht aufgehoben und ein häufiger Wechsel wird Bedürfnis.

Endlich gedenken wir der leiblichen Bedingungen der Aufmerksamkeit. Jede geistige Arbeit schließt eine Absorption von leiblicher Kraft in sich; je länger jene dauert, desto mehr verzehrt sich diese; es mindert sich, weil ihre körperlichen Bedingungen erschüttert werden, die Fähigkeit zu geistiger Thätigkeit, zu der Spannung der geistigen Kräfte, welche die Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt. Es sind daher nicht zu kurz bemessene Unterbrechungen jeglichen Unterrichts nötig, teils längere, teils kürzere, damit die verlorene körperliche Kraft sich erneuere. Diese wird auch von der dem kindlichen Körper eigenen Bewegungsbedürftigkeit gefordert. Die anhaltende sitzende, mehr oder weniger gespannte körperliche Lage, welche der Unterricht erfordert, kann nur bewahrt werden, wenn eine häufige Auslösung der Spannung in freier Bewegung erfolgt.

Es erübrigt uns, die Bedingungen der Aufmerksamkeit auf dem ästhetischen und moralischen Gebiet in das Auge zu fassen. Für das erstere, insoweit es ein Unterrichtsobjekt bildet, sind dieselben Grundsätze maßgebend, welche wir eben dargestellt haben; jeder Unterricht ist an sie gebunden, wenn sie sich auch je nach dem eigentümlichen Inhalt desselben modifizieren. Dagegen haben wir einige Gesichtspunkte für die Bewahrung der Aufmerksamkeit in frei gewählten ästhetischen Beschäftigungen hervorzuheben.

Wir beschränken uns auf die poetische Lektüre. Schon früher erwähnten wir die Neigung der Jugend, ausschließlich die stoffliche Seite derselben mit Teilnahme zu begleiten und über die Darstellung, über die Ausführung des Themas flüchtig hinwegzueilen. Nun können wir allerdings nicht erwarten, daß in jugendlichem Alter schon ein lebhafteres Interesse an der poetischen Form als solcher vorhanden sei. Dasselbe setzt kritische Neigungen voraus,

auf die wir nicht rechnen, deren Erwachen wir auch nicht wünschen dürfen, weil sie den unbefangenen Genuß der Werke der Dichtung stören würden. Was wir aber fordern müssen, ist die aufmerksame, nichts überschlagende Lektüre. Dies Ziel werden wir durch Beschränkung derselben erreichen, weil sie den Zögling nötigt, dasselbe Buch mehrere Male zu lesen. Bei der erneuten Lektüre ist aber das stoffliche Interesse gemindert; die Spannung, mit welcher die dargestellten Ereignisse verfolgt werden, hat nachgelassen; das Gemüt hat das Maß der Ruhe gewonnen, welches ihm gestattet, auch auf das Einzelne zu achten, und ist daher jetzt in der Lage, die bildenden Einwirkungen der Dichtung in sich aufzunehmen.

Eine eingehendere Betrachtung fordert die Pflege der Aufmerksamkeit auf dem moralischen Gebiet. Es sind erhebliche Hindernisse, welche sich hier der Erziehung entgegenstellen. Sie kann nicht auf ein hohes Maß unwillkürlicher Sympathie rechnen, das ihren Worten Eingang bereitete; im Gegenteil, da ihre Forderungen mit allen unmittelbaren Begierden der sinnlichen Natur und des Ichs im Widerspruch stehen, kann sie nur die Zustimmung des höheren geistigen Ichs, welches noch schlummert und durch sie geweckt werden soll, erwarten und erst vom gereiften Zögling die Anerkennung hoffen, daß seine bleibenden Interessen von ihr gewahrt seien. Je mehr daher die Erziehung in ihren ersten Anfängen sich befindet, desto weniger, je weiter sie mit Erfolg fortgeschritten ist, desto mehr darf sie auf unwillkürliche Aufmerksamkeit für ihre sittlichen Gebote rechnen. Aber auch auf den höheren Stufen der Entwicklung hat sie den Kampf mit den Begierden aufzunehmen, welche die volle Aufmerksamkeit gegenüber dem göttlichen Wort hemmen. Das Wort des Herrn von dem mancherlei Ackerland, auf welches der heilige Same fällt, findet hier Anwendung. Im Anfange der Erziehung ist die Gefahr vorhanden, daß das Wort an den Weg fällt [1]), im Fortgang, daß die Dornen es er-

1) Matth. 13, 19: „Wenn jemand das Wort von dem Reich höret und nicht versteht, so kommt der Arge und reißt es hin, was da gesäet ist in sein Herz; und der ist es, der an dem Wege gesäet ist."

sticken [1]). Ist demnach nicht von der unwillkürlichen Aufmerksamkeit dem sittlichen Gebot die Stätte bereitet, so muß doch mittelbar eine solche erzeugt werden. Sie wird durch die Autorität des Erziehers und die ihr entsprechende Pietät des Zöglings hervorgebracht. Sind die Erzieher, Eltern und Lehrer, zu ihrer Aufgabe befähigt, so umfließt sie der Nimbus der Autorität; sie erscheinen dem Zögling als Träger einer vollkommenen Weisheit und Güte; und die Machtfülle, welche ihnen eigen ist, erhebt sie ihm über die Sphäre des Beschränkten und Schwachen, in die er gebannt ist.

So entsteht im Gemüt des Zöglings die Pietät gegen die Erzieher, eine Wertschätzung derselben, die in Verehrung und Vertrauen begründet ist. Die Autorität, welche sie genießen, die Pietät, welche ihnen gezollt wird, verleiht ihrem Worte eine Bedeutung, welche den Zögling nötigt, demselben volle Aufmerksamkeit zuzuwenden, wie wenig der Inhalt desselben ihm auch sympathisch ist. Und diese Aufmerksamkeit wird an Intensivität gewinnen, wenn der Erzieher in sein Wort die Energie und Bestimmtheit hineinlegt, welche es als unmittelbare Äußerung einer autoritativen Persönlichkeit kennzeichnet. Jedem autoritativen Wort, mag es Mahnung, Warnung oder Bestrafung in sich schließen, muß die Kürze eignen, welche der Ausdruck der Entschiedenheit ist, und die Lebhaftigkeit der Empfindung, in welcher die gesteigerte Teilnahme des Redenden sich bezeugt. Dann wird demselben die volle Aufmerksamkeit des Hörers entgegenkommen. Dagegen ermüden längere Erörterungen, und je objektiver sie gehalten werden, desto mehr erregen sie den Eindruck, daß der Redende mit Gleichgültigkeit, ohne innere Beteiligung des Gemüts, den Anlaß seines Worts und den Zweck desselben beurteile. Autoritative Worte büßen ihre pädagogische Kraft ein, wenn sie die Gestalt akademischer Reden annehmen.

---

1) Matth. 13, 22: „Der aber unter die Dornen gesäet ist, der ist es, wenn jemand das Wort höret, und die Sorge dieser Welt und Betrug des Reichtums erstickt das Wort und bringt nicht Frucht.“

§ 15.

Das Gedächtnis.

Das Gedächtnis vermittelt die Einheit des Bewußtseins innerhalb der zeitlichen Entwicklung und bietet zugleich dem Geiste den Stoff, aus welchem er bildend und gestaltend den Inhalt seiner Lebensweisheit schöpft; es ist also in formaler und materialer Beziehung ein konstitutiver Faktor für die Entstehung und Entfaltung des geistigen Lebens. Daraus folgt unmittelbar die große Bedeutung der Pflege des Gedächtnisses für die Erziehung. Denn auf die Thätigkeit des Gedächtnisses ist vor anderen Altersstufen die Jugend gewiesen, weil sie, wie reich auch formal durch die lebhafteste Bewegung geistiger Kräfte, doch nicht ohne gedächtnismäßige Aneignung der Objekte des Wissens, welche ihrer Gegenwart eigen sind, einen wertvollen Inhalt gewinnen kann. Wenn auch unmittelbar in Akten des Denkens sich vollziehend, ist das Gedächtnis doch die Bedingung sittlicher Gesinnung und ästhetischen Genusses.

Ebenso wie die Aufmerksamkeit, ist auch das Gedächtnis teils ein unwillkürliches, teils ein willkürliches; doch mehr als dort muß hier die freie Thätigkeit des Geistes in Anspruch genommen werden. Indessen, so weit als möglich, muß mit Rücksicht auf die Grenzen der jugendlichen Tragkraft das willkürliche Gedächtnis zugunsten des unwillkürlichen entlastet werden; und der Unterricht darf nie vergessen, daß die Fähigkeit des Gedenkens vom Maße des Verständnisses und Interesses abhängig ist. Die Mnemonik ist, von wenigen Ausnahmen abgesehen, teils wirkungslos, weil das Gedächtnis zwiefach belastend, teils schädlich, weil das Gedächtnis mechanisierend. Die wertvollste Hilfe für das Gedächtnis bildet die Wiederholung, weil sie eine Erneuerung des Aktes ist, in welchem sich die erste Aneignung für das Gedächtnis vollzog.

Die Einheit unseres zeitlich sich entwickelnden Bewußtseins vermittelt sich durch das Gedächtnis. Was als äußeres Erlebnis

unwiederbringlich im wechselnden Verlauf der Dinge verloren gegangen ist, bewahren wir als bleibendes Eigentum in der Erinnerung. Und was in der Außenwelt einem naturgesetzlich oder geschichtlich bedingten Zusammenhang angehörte oder als Glied einer fremden Gedankenreihe Wirklichkeit besaß, verschmilzt durch das Gedächtnis mit unseren eigenen Vorstellungen und Empfindungen, erhält hier eine neue unserer Individualität entsprechende Stellung und Bedeutung und wird, je länger, je häufiger und je intensiver die Helle des Bewußtseins es beleuchtet, ein bildender Faktor für die Gestaltung unseres inneren Lebens.

Vieles, was Wahrnehmung, Rede und Lektüre uns vermittelt, erregt in uns nur schwaches Interesse und wird daher nicht kräftig angeeignet; was diesem aber entgegenkommt, erfassen wir mit Energie. So erklärt es sich, daß Vorstellungen und Bilder, schon ursprünglich in unbestimmten Umrissen aufgenommen, bald verblassen, um dann sich völlig aufzulösen; andere aber, in frischen Farben, mit scharfem Auge erblickt und Gegenstand häufiger geistiger Beachtung, ihre Kraft bewahren und ihre Gewalt behaupten. Jene sind für die Wiedererzeugung des Gedächtnisses verloren, diese steigen oft unwillkürlich aus dem Schoße des unbewußten Seelenlebens empor, oft werden sie durch die freie That des sich erinnernden Geistes aus dem Dunkel hervorgerufen.

Aus der Fülle des Schatzes, welchen das Gedächtnis birgt, schöpft der Geist den Stoff, den er zum Inhalt seiner Bildung prägt; autoritative Urteile zum eigenen Urteil wählend, erfreuende Bilder zu innerer Betrachtung sich vergegenwärtigend, geschichtliche Ereignisse zum Verständnis der menschlichen Natur und der Entwicklung des menschlichen Geschlechts sammelnd, eigene Erlebnisse bald zu erneuerter Lust, bald zu wiederkehrendem Schmerz vergegenwärtigend, und aus dem Reichtum dieser Erfahrungen eine Summe von Erkenntnissen bildend, in welcher er nach dem ihm zuteil gewordenen Maße die Weisheit des Lebens besitzt.

Je näher den Anfängen des Daseins, desto ärmer an Bildungsstoffen ist der Geist, desto unfähiger zu begründeten Urteilen; je weiter wir fortschreiten, desto mehr wächst unser Besitz an Elementen des Erkennens und die Berechtigung zu eigenem Urteil. Doch droht hier wie dort Gefahr. Die Jugend im erwachenden

Selbstgefühl, des eigenen sich kräftig regenden Vermögens bewußt, will ihre Stimme abgeben, ohne das Material zu kennen oder doch, ohne es zu beherrschen, welches vorher bearbeitet sein will; und das gereifte Alter, sich in die Anschauungskreise ängstlich einspinnend, die es durch eigene, bald mehr bald weniger beschränkte Erfahrung sich erworben, weigert sich, neuen, den gegenwärtigen Bestand ändernden Gedankenreihen das Bewußtsein zu erschließen. In der That aber weist die eigene Wissensarmut die Jugend vorzugsweise auf Anstrengung des Gedächtnisses, während, wenn die Mittagshöhe des Lebens erreicht ist, wir uns ein Wissenskapital gewonnen haben sollen, das groß genug ist, um eine langsame Mehrung zu gestatten, nie freilich so groß, um von seinen Zinsen zu leben. Denn je weiter wir fortschreiten, je weiter sich unseres Wissens Umfang ausdehnt, desto mehr zeigen sich uns auch Lücken, die wir auszufüllen begehren müssen.

Alle Beziehungen des geistigen Lebens sind durch das Gedächtnis vermittelt; thöricht, wer seinen Wert nur auf die intellektuelle Bildung beschränken wollte. Ohne Gedenken ist der Liebe, ist der Treue der Liebe die Wurzel ausgegraben. Ohne Gedenken an das Wort des göttlichen Willens, wie Gewissen und heilige Schrift, Haus, Schule, Kirche es bezeugen, ist eine sittliche Entwicklung nicht möglich. Keine schwierigere Aufgabe kann der Erziehung gestellt werden, als auf ein Kind einzuwirken, dessen Gemüt einem Sandboden gleicht, auf welchem alle Spuren sich schnell verwischen. Auch der ästhetische Genuß ist von der Thätigkeit des Gedächtnisses abhängig; ein Kunstwerk kann als Ganzes nur verstanden werden, wenn wir die Beziehung seiner Teile zu einander uns vergegenwärtigen, im successiven Fortschritt der Betrachtung, des Hörens, des Lesens, das früher Angeeignete im Gedächtnis festhalten. Auch wird nicht bezweifelt werden können, daß die Intensivität des ästhetischen Genusses von dem Reichtum an Erinnerungen bedingt ist, welche die Beschäftigung mit dem einzelnen Kunstwerk weckt, von den mitklingenden Saiten, welche die Erzeugung eines bestimmten Tones begleiten. Der ästhetischen Produktion aber leistet das Gedächtnis die wertvollsten Dienste, indem es die Gesetze künstlerischen Schaffens und mustergültige Ver-

wirklichungen desselben als Maßstäbe und Vorbilder vor das Auge stellt.

Wie die Aufmerksamkeit teils eine unwillkürliche, teils eine willkürliche ist, so auch das Gedächtnis. Was einen lebhaften Eindruck auf das Gemüt ausgeübt hat, was hohe Freude ihm gewährte oder mit tiefer Trauer es erfüllte, was wonnige Empfindungen weckte oder Angst und Sorge erregte, klingt lange in der Seele nach; und ist es durch andere Erfahrungen in den Hintergrund gedrängt, so kehrt es doch leicht in den Vordergrund zurück, wenn verwandte Vorstellungen gleich weckenden Strahlen es berühren. Und ebenso erhält sich lange im Gedächtnis, was mit einer vorwiegenden Richtung unserer Gedankenbewegung sich in Übereinstimmung befindet. Ja gelingt es, durch die Mittel, deren wir vorhin gedachten, ein Interesse für Objekte hervorzurufen, die unmittelbar ein solches nicht in Anspruch nehmen konnten, so ist damit auch dem unwillkürlichen Gedenken die Bahn bereitet. Doch mehr als in Beziehung auf Erregung und Bewahrung der Aufmerksamkeit muß die Erziehung auf den freien Entschluß des Willens zur Aneignung im Gedächtnis rechnen. Denn wenn uns auch ein Gegenstand als Ganzes fesselt, so schließt er doch meistens einzelne Bestandteile in sich, welche dies nicht vermögen. Ihnen wendet sich die Aufmerksamkeit nur flüchtig zu, und die Erinnerung an sie verblaßt sehr schnell. Hier bedarf es einer willkürlichen Anstrengung, die nur vom Pflichtbewußtsein, von der Anerkennung der Notwendigkeit ihre Motive empfängt.

Noch in einer andern Beziehung dürfen wir die Bedingungen der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses mit einander vergleichen. Wie jene als willkürliche nicht allzu lange anzuhalten vermag, so dürfen wir auch diesem als willkürlichem keine großen Lasten auferlegen. Das willkürliche Gedächtnis setzt eine geistige Energie voraus, die allerdings im Wachsen begriffen ist, von einem Minimum zu einem Maximum sich erhebt, aber auch auf der Höhe des letzteren eine begrenzte Größe bleibt. Auf jeder Stufe der jugendlichen Entwicklung muß der Unterricht die Tragkraft erwägen, welche die geistige Energie der Zöglinge besitzt, und den Umfang der Wissensstoffe sich vergegenwärtigen, deren Aneignung ihnen zugemutet wird. So weit möglich, muß das willkürliche zu-

gunsten des unwillkürlichen Gedächtnisses entlastet werden. Oft genug wird als freie That des Gedächtnisses gefordert, was ohnedem sich leicht ihm eingeprägt hätte. So manche grammatische Anweisung könnte als Memorierstoff wegfallen, in der Erwartung, ihr Inhalt werde im Lauf der Lektüre unmittelbar angeeignet werden. Und auch noch in einer andern Hinsicht sollte mehr, als es geschieht, dem unwillkürlichen Gedächtnis Rechnung getragen werden.

Auch das Verständnis ist an vorhandene Interessen gebunden; Objekte, welche dies nicht in Anspruch nehmen dürfen, werden sich auch dem Verständnis des Zöglings nicht erschließen und daher auch nur momentan dem Gedächtnis eingeprägt werden können. Wir haben hier vor allem den historischen Unterricht im Auge. In den Anfängen desselben sollten die äußeren Vorgänge im Staatsleben, die Kämpfe, in die es verflochten wurde, sollten die großen Männer, die hier sich auszeichneten, fast ausschließlich den Inhalt der Darstellung bilden; die Arbeiten der Gesetzgebung aber, abgesehen von einigen leicht verständlichen Akten, einer höheren Stufe vorbehalten bleiben.

Verständnis und Interesse für den Gegenstand, welcher dem Gedächtnis dargeboten wird, erwecken, das ist die wichtigste Aufgabe, welche auch hier dem Unterricht gestellt ist. Daraus ergiebt sich die Forderung, daß der Memorierstoff ein organisch zusammenhängendes Ganzes bilde, denn nur so kann das Verständnis in ihn eindringen und das Interesse sich ihm zuwenden. Soweit dies nicht möglich ist, verknüpfe man ihn wenigstens mit organischen Zusammenhängen; Vokabeln sollen nicht, abgesehen von Gelegenheiten zu unmittelbarer Verwendung in Übersetzungsübungen, gelernt werden. Geschichtliche Jahreszahlen dürfen nur in Verbindung mit dem Verlauf der Ereignisse, dessen Abschnitte sie bezeichnen, Memorierpensa werden.

Die Mnemonik wird von der neueren Psychologie mit Recht verworfen, sie entlastet nicht das Gedächtnis, sondern belastet es vielmehr, zwiefachen Stoff darbietend; zugleich prägt sie willkürliche, zum Teil sinnlose Elemente ein und gewöhnt den Geist, nach mechanischer statt nach innerlich begründeter Gedächtnishilfe zu greifen. Auf beschränktestem Raum mag ihr indes Spielraum

gewährt werden. Grammatische Regeln, welche eine Vielheit sonst zusammenhangsloser Wörter in sich fassen, werden durch Reim oder Rhythmus ein ästhetisches Interesse, wenn auch niedersten Ranges, wecken und so leichter im Gedächtnis bewahrt werden.

Eine hervorragende Stelle unter den Mitteln der Gedächtnispflege nimmt endlich die Wiederholung ein. Ist doch Memorieren nichts anderes als stetes, verständnisvolles Wiederholen eines Wortes oder Satzes, das so lange fortgesetzt wird, bis das Gedächtnis davon Besitz ergriffen hat. Aber bei der Fülle neuer Vorstellungen, welche das Gedächtnis aufnimmt, droht den früher überlieferten die Gefahr, verdrängt und, weil von der Helle des Bewußtseins nicht mehr beleuchtet, ihrer Farbenfrische und Bestimmtheit beraubt zu werden. Es ist die Wiederholung, welche dem Gedächtnis den wertvollen Wissensbestand sichert, indem sie ihn vor einer seine Integrität bedrohenden Verdunklung schützt [1]).

Die Methode der moralischen Erziehung.

§ 16.

Die zwiefache Richtung der erziehenden Thätigkeit.

Da die Pfleglinge der Erziehung ebensowohl eine Zustimmung zum Inhalt der sittlichen Idee wie eine Abneigung gegen die Verwirklichung desselben beweisen, bald sich in Abhängigkeit von den Impulsen des Naturorganismus, bald im Gehorsam gegen den im Gewissen sich bezeugenden göttlichen Willen befinden, so ist der Erziehung eine doppelte Aufgabe gestellt: einmal die negative, die Macht des sinnlichen Naturorganismus niederzuhalten und zu beschränken, sodann die positive, das Ich für die sittliche Idee zu gewinnen und so eine sittliche Gesinnung in ihm zu erzeugen. Indem die po-

1) Vgl. zum ganzen Paragraphen: J. Huber, Das Gedächtnis (München 1878).

sitive und die negative Thätigkeit der Erziehung sich dergestalt zur Geltung bringen, daß auf der früheren Entwicklungsstufe diese hervor- und jene zurücktritt, auf der späteren aber diese sich zurückzieht und jene überwiegt, spiegelt sich in der menschlichen Erziehung die göttliche Erziehung der Menschheit, welche zuerst in der gesetzlichen Gestalt die sittliche Idee bezeugte, dann sie aber im Evangelium als befreiende Wirklichkeit offenbarte, zwischen beiden Heilsökonomieen durch die Verheißung vermittelnd.

Die Aufgabe, eine kräftige sittliche Gesinnung zu erzeugen, den Zögling zu einer Persönlichkeit zu bilden, welche in der Bestimmtheit des sittlichen Charakters ihre Freiheit besitzt, wird je nach der Wertschätzung der ursprünglichen moralischen Qualität des Zöglings sich sehr verschieden, ja widerspruchsvoll gestalten. Gehen wir von der Voraussetzung aus, daß alle Hemmungen, welche der Zögling der Erziehung entgegenstellt, nur als Ergebnis davon zu betrachten sind, daß derselbe mit dem Inhalt der sittlichen Idee nicht hinlänglich vertraut ist, oder, daß die sinnlichen Impulse mit einer Stärke auf ihn einstürmen, welcher er nicht zu widerstehen vermag, so werden wir die Aufgabe der Erziehung darin erkennen, den Zögling teils durch Belehrung zur Einsicht zu zu führen, teils ihn von Lagen fernzuhalten, deren versuchender Kraft er nicht gewachsen ist. Sind wir dagegen der Überzeugung, daß wir dem Zögling eine mit theoretischer Zustimmung wohl vereinbare Abneigung gegen die Verwirklichung der sittlichen Idee zuerkennen müssen, so werden wir von der Erziehung fordern, daß sie darauf gerichtet sei, diese Abneigung zu überwinden. Im ersteren Fall erscheint die Pädagogie als eine Hilfe des Schwachen, dem das Wollen eignet, aber das Vollbringen fehlt, als eine Thätigkeit, welche auf die volle Sympathie und den steten Dank des Zöglings rechnen darf; im zweiten Fall dagegen befindet sich die Erziehung zum Teil im Widerspruch, im offenen Kampf mit demselben und muß sich darauf beschränken, seinen Dank erst später, wenn das Erziehungswerk gelungen ist, zu ernten. Welche dieser entgegengesetzten Voraussetzungen die berechtigte ist, oder ob sie beide, sei es in Beziehung auf verschieden geartete Individualitäten, sei es in Beziehung auf verschiedene Richtungen derselben Indi-

vidualität, ein gleiches Recht in Anspruch nehmen dürfen, diese Fragen werden sich nur durch Vergegenwärtigung der Bedingungen kindlicher und jugendlicher Entwicklung beantworten lassen.

In den Anfängen seines Daseins hat der Mensch nur als Naturwesen konkrete Wirklichkeit; die Freiheit, sich über den ihm eignenden Naturorganismus zu erheben, sich nach sittlichen Motiven zu bestimmen, schlummert. Die Persönlichkeit ist jetzt nur Anlage, Potenz, völlig in der Macht des Naturorganismus, von demselben abhängig. Dieses ursprüngliche Verhältnis, in welchem der Mensch in einer seiner Idee widersprechenden Gestalt erscheint, muß eben deshalb aufgehoben werden; es muß eine völlige Umkehr desselben eintreten. Der herrschende Faktor, der Naturorganismus, soll zum dienenden herabgedrückt, der dienende, die zur Freiheit berufene Persönlichkeit entwickelt und gestärkt werden, um den Naturorganismus bestimmen zu können. Diese Aufgabe zu lösen und dadurch das Schöpfungswerk Gottes fortzuführen und zu vollenden, ist die Erziehung berufen.

Es liegt in der Natur des ethisch-metaphysischen Prozesses, den die Erziehung einzuleiten, zu erhalten und zu bewachen hat, daß derselbe von schmerzlichen Empfindungen begleitet wird. Eine vorhandene Einheit soll aufgelöst, ein Friede gebrochen, ein Zwiespalt hervorgerufen werden. Das erwachende Ich soll die Bande zerreißen, mit denen es der Naturwille bis dahin fesselte; soll in einen Kampf eintreten, der ihm bis dahin fremd war; in einen Kampf, der nicht eher aufhören darf, als bis der Naturorganismus völlig der sittlichen Persönlichkeit dienstbar geworden ist; der also anhalten soll, so lange unser irdisches Dasein währt. Vergegenwärtigen wir uns nun, daß der Naturwille als solcher selbstisch ist, rücksichtslos auf das eigene Interesse gerichtet, schrankenlos begehrend und der Begierde Raum schaffend; daß dagegen die ethischen Motive die Unterordnung des Ichs unter die Zwecke des Ganzen, die Hingabe an das Allgemeine, eine intensive Selbstverleugnung fordern; bedenken wir endlich, daß das Ich längere oder kürzere Zeit im Schoße des von egoistischen Trieben erfüllten Naturorganismus geschlummert hat, so wird die Größe des moralischen Prozesses, sein Umfang, seine Schwierigkeit uns offenbar werden. Wahrlich unmöglich müßte uns ein befriedigender Aus-

gang desselben erscheinen, wenn wir nicht auf die hilfreiche Einwirkung einer Gegenmacht rechnen könnten, welche die Freiheit der sittlichen Persönlichkeit ebenso unmittelbar trägt, wie die egoistischen Impulse des Naturwillens sie bedrohen, auf die starke Gegenmacht des Gewissens. Es ist die sittliche Idee selbst, die im Gewissen für ihre Verwirklichung eintritt, welche, alle Irrtümer im Verständnis ihres Inhalts, alle Entstellungen ihrer Gebote tragend, aber auch je länger je mehr überwindend, den Fortschritt der sittlichen Entwicklung der Menschheit sichert und verbürgt. Diese Gegenmacht des Gewissens ist der Kooperator der Erziehung. Sie ist es, welche dem Wort des Erziehers eine ideale Autorität im Selbstbewußtsein des Zöglings verleiht, das Siegel des Unbedingten, Göttlichen auf dasselbe drückt.

Aber auch die Selbstdarstellung des Erziehers, vor allem der elterlichen Erzieher, bildet eine kräftige Gegenmacht. Die Güte und Liebe, mit der sie das Kind in ihre Arme schließen, führen und schützen; die Weisheit der Fürsorge, mit der sie seinem Bedürfen entgegenkommen und seinem Fuße die Wege ebenen, vermitteln ihrem Wort einen Wert, der einen starken Damm gegenüber den Versuchungen der Begierde bildet.

Unter solchen Bedingungen könnten wir erwarten, daß eine schlechthin normale Entwicklung des Zöglings eintrete; das Gegenteil ist nicht in der Natur der Verhältnisse begründet. Und doch ist es eine Thatsache, die wir an diesem Orte nur als solche zu konstatieren haben, daß die Erziehung bei ihren Pfleglingen sowohl Zustimmung zu den Geboten der sittlichen Idee als auch eine Hinneigung zu den egoistischen Impulsen des Naturorganismus voraussetzen muß. Beide werden wirksam und setzen sich in Bestrebungen und Handlungen um. Bald gewinnen diese, bald jene die Herrschaft, bald endlich, sich gegenseitig beschränkend, gleichen sie sich im unerfreulichen Kompromiß einer mittleren Resultante aus. So zeigt der moralische Zustand des Zöglings das Bild der Disharmonie entgegengesetzter Kräfte, die mit einander um die Herrschaft ringen. Die sittliche Idee fordert die Unterwerfung des Naturorganismus unter ihre Gebote, verlangt die völlige Hingabe des Selbst an ihre Zwecke und ist daher darauf gerichtet, zuvörderst einen inneren Zwiespalt, einen energischen Kampf in

der Seele hervorzurufen, in welchem sich das Ich von den Motiven des Naturorganismus lossagt; der letztere dagegen begehrt, den anfänglichen Zustand, der als solcher und zwar nur als solcher berechtigt war, festzuhalten oder vielmehr wiederherzustellen, sich als einzige maßgebende Instanz zur Geltung zu bringen. Dort öffnet sich der Weg des Kampfes, der aber je länger je mehr zu einer höheren Einheit, in welcher der Naturorganismus der sittlichen Idee zugeeignet ist, leitet; hier eine Friedensbahn, deren letztes Ziel aber nur die Zerstörung der sittlichen Persönlichkeit, ihr Aufgehen und Untergehen im Naturorganismus bilden kann.

So ergiebt sich für die Erziehung die zwiefache Aufgabe: einmal die negative, die Macht des Naturorganismus niederzuhalten, ihm Schranken zu ziehen; sodann die positive, das Ich für die sittliche Idee zu gewinnen, eine sittliche Gesinnung in ihm zu erzeugen.

Es liegt auf der Hand, daß diese zwiefache Aufgabe der Erziehung der göttlichen Erziehung der Menschheit entspricht. Innerhalb der vorchristlichen Menschheit, sowohl im alttestamentlichen Volke wie in der römisch-griechischen Welt offenbart sich die sittliche Idee vorwiegend als beschränkende Macht; als eine Gewalt, welche dem Ansturm der Begierden wehrt, dort im Gesetz und in den Propheten sich bezeugend, hier in staatlicher Ordnung, Philosophie und Dichtung sich kund thuend. Aber wie groß auch der Einfluß ist, den so die sittliche Idee gewinnt, sie vermag wohl die Begierden innerhalb bestimmter Grenzen niederzuhalten und lebhafte Sympathieen zu wecken, aber sie ist nicht imstande, eine volle, ungeteilte Hingabe, ein freudiges Wirken für ihre Zwecke hervorzubringen. Diese Aufgabe konnte nur das Evangelium lösen. In Christus hat die sittliche Idee die volle Wirklichkeit gefunden, in ihm ist das Wort Fleisch geworden. Und er, dessen Sein die vollkommene Offenbarung des Seins Gottes unter menschlichen Bedingungen darstellt, ist der Ausgangspunkt und unerschöpfliche Quell, aus welchem die um ihn sich sammelnde Menschheit die Kraft erlangt, die in ihm vollendete Einheit zwischen Idee und Wirklichkeit auch in sich zu verwirklichen.

Diese Stufenfolge der heilsgeschichtlichen Entwicklung ist auch

für die Erziehung von hoher Bedeutung und maßgebendem Wert. Nicht in dem Sinne freilich, als ob wir zuerst ausschließlich die sittliche Idee als Gesetz und Schranke und dann erst als Leben schaffende Wirklichkeit zur Geltung bringen sollten; das hieße noch über die alttestamentliche Stufe und die hellenische Entwicklung hinaus zurückgehen, welche uns, in wie unvollkommener Gestalt auch immer, doch viele Spuren der belebenden Gewalt zeigen, welche die sittliche Idee übte. Vielmehr werden wir auf der früheren Entwicklungsstufe des Zöglings die sittliche Idee als beschränkende, auf der späteren die sittliche Idee als erzeugende Macht nur überwiegend hervortreten lassen. Auch dafür dürfen wir uns auf das Vorbild der göttlichen Heilsökonomie berufen. Das alttestamentliche Volk ist nicht bloß Träger des Gesetzes, sondern auch der Verheißung, also einer aus der Ferne angeschauten Vollendung gewesen; ja, es war sich auch dessen bewußt, daß es bis zu einer bestimmten Grenze hin dem Gesetze Genüge thun konnte. Und so, wie unvollkommen auch immer, hat sich auch hier die sittliche Idee als Leben spendend erwiesen. Und es wird nicht schwer sein, freilich durch das Heidentum getrübt und entstellt, auch aus dem Gebiet der außertestamentischen Kulturvölker ähnliche Erfahrungen zu sammeln. Christus erschien eben, als die Zeit erfüllet war, um zu vollenden. Nicht freilich, als ob nur der letzte Schritt hätte gethan werden müssen und Christus ihn gethan hätte; nein, es ist ein schlechthin neues Prinzip, das in Christus adäquate Verwirklichung empfangen hat. Dies ist kein Widerspruch. Vom Relativen zum Absoluten führt kein Weg, aber im Relativen kann das Absolute sich spiegeln in gebrochenen Strahlen, und so seine Verwirklichung vorbereiten.

Wenn wir daher in unserer Darstellung zuerst die beschränkende, dann erst die erzeugende Thätigkeit der Erziehung in das Auge fassen, so wollen wir damit nicht einen als gleichzeitiges Wirken sich ausschließenden Gegensatz behaupten, sondern zwei sich gegenseitig ergänzende Erziehungsmethoden vergegenwärtigen, welche für jede Entwicklungsstufe zugleich eingreifen müssen, jedoch dergestalt, daß auf der früheren die beschränkende, auf der späteren die erzeugende Thätigkeit hervortritt, auf der früheren die erzeugende, auf der späteren die beschränkende Thätigkeit sich zurückzieht.

§ 17.

Die beschränkende Erziehung.

Das Objekt der beschränkenden Erziehung bildet die Begierde. Das höhere Ich weckend, das niedere Ich hemmend, fordert jene durch Gebot und Verbot Gehorsam und sucht so die Macht der Begierde zu mindern. Nicht der Gehorsam als solcher, sondern der Gehorsam gegen die sittliche Idee ist das Ziel, auf welches sie gerichtet ist. Um diesen hervorzubringen, ist die Erziehung berechtigt und verpflichtet, Zwangsmittel anzuwenden, wenn die Willkür des Zöglings den Gehorsam verweigert.

Die Begierde erscheint nun als unmittelbar sinnliche, als sinnlich-geistige, als geistige Potenz; je mehr sie an körperliche Vorgänge gebunden ist, desto mehr bleibt ihr selbstischer Gehalt als ethischer Faktor verhüllt; je mehr sie durch freie Willensentschließungen sich verwirklicht, desto mehr tritt dieser hervor.

Die unmittelbar sinnliche Begierde manifestiert sich teils als negative, Unlust und Schmerz fliehende, teils als positive, die Erlangung eines wirklichen oder vorausgesetzten Genusses heischende Richtung des Bewußtseins. Jener vermag die beschränkende Erziehung nur in geringem Maße Abbruch zu thun, indem sie der Unlust durch Gewöhnung und dem Schmerz durch Ablenkung des Interesses begegnet; dieser dagegen kann sie teils vorbeugend, teils selbstische Willkür konsequent verneinend, wirksam wehren.

Die sinnlich-geistige Begierde, insofern sie als Unreinlichkeit und Unkeuschheit erscheint, wird von der beschränkenden Erziehung durch die Nötigung zur Reinlichkeit und Schamhaftigkeit mit Erfolg bekämpft werden. Die sinnlich-geistige Begierde ist aber auch durch die Qualität des Temperaments bedingt und nimmt daher mannigfache Gestalten an. Als Irritabilität zeigt sie sich in der Rastlosigkeit der Bewegung, wie sie dem früheren Kindesalter eigen ist, ferner als Leichtsinn, als Zorn, als Furcht. Der beschränkenden Erziehung

fällt hier, den beiden erstgenannten Erscheinungen der Begierde gegenüber, die Aufgabe zu, den Spielraum der Willkür zu begrenzen, auf eine gewisse Konstanz in der Beschäftigung zu dringen und Flüchtigkeit der Arbeit nicht zu dulden, während sie dem Zorn mit dem Machtwort der pädagogischen Autorität entgegentreten und die Anlässe zur Furcht fern halten muß. Die störenden Einwirkungen einer gesteigerten Depression wird die beschränkende Erziehung durch stetige Irritation zur Thätigkeit zu überwinden suchen.

Innerhalb der geistigen Sphäre, auf der kindlichen und jugendlichen Entwicklungsstufe, erscheint der selbstische Trieb als Begehrlichkeit, Mißgunst, Streitsucht, Gewaltthat und Lüge. Der Begehrlichkeit wird die beschränkende Erziehung versagend, der Mißgunst durch Bewahrung der Rechtsordnung, dem Zank durch Trennung der Streitenden wehren. Gewaltthätigkeit kann nur geduldet werden, insofern sie ein Spiel körperlicher Kraftprobe ist; sobald sie dagegen Spuren der Roheit und unritterlichen Sinnes zeigt oder die Ruhe des Hauses stört, muß sie energisch unterdrückt werden.

Die gefährlichste Gestalt der egoistischen Begierde bildet die Lüge, welche die sittlichen Bedingungen des Gemeinschaftslebens und zugleich die sittliche Substanz des Zöglings zerstört. Die pädagogische Bekämpfung der Lüge wird die schwere Aufgabe, die ihr hier gestellt ist, nur lösen können, wenn sie sich den Umfang der Lüge richtig begrenzt und die mannigfachen, gradweise abgestuften Entwicklungsstadien derselben, sowie das bald größere, bald geringere Maß der Schuld, das von ihnen bedingt ist, sorgfältig beachtet. Durch eifrige Überwachung des zur Lüge geneigten Zöglings, durch Erforschung des Thatbestandes, durch eine dem Grad der Schuld angemessene Strafe wird sie mit Erfolg den Egoismus der Lüge bekämpfen.

Den unmittelbaren Gegenstand der beschränkenden Erziehung bildet die Begierde; sie will den Zögling von der Herrschaft befreien, welche jene über ihn ausübt. Rücksichtslos, keiner Hindernisse gedenkend, fordert die Begierde Befriedigung. Da stellt sich ihr die Erziehung entgegen und errichtet Schranken, die sie in

ihrem Drange hemmen. Das Selbst des Zöglings ist die Stätte, auf welcher diese Schranke sich erhebt, die Begierde findet sie auf dem Gebiet ihres eigenen Wirkens. Wie das Selbst auf der einen Seite die Macht der Begierde empfindet, so auf der andern Seite seine Abhängigkeit von den pädagogischen Autoritäten, in deren Hand sein Wohl und Wehe liegt. Diese Autoritäten treten nun wehrend den Impulsen der Begierde entgegen, gestützt auf die physische Macht, welche ihnen zur Verfügung steht, aber nicht bloß auf diese; ja diese ist es nicht einmal in erster Linie, welche sie bestimmt, und auf welche sie sich berufen dürfen. Es ist die sittliche Idee selbst, es ist die sittliche Vernunft, in deren Dienste sie stehen, deren Forderungen sie gebietend und verbietend zur Geltung bringen. Sie repräsentieren ein Allgemeines, während die Begierde die Ansprüche des Individualwillens vertritt. Wendet sich die Begierde an das niedere Ich, an das in den Naturorganismus versenkte und von ihm umschlossene und gefangene Ich, so beziehen sich jene auf das höhere Selbst, das zum Gliede der unsichtbaren Welt, zur Sittlichkeit, berufen ist. Nicht, als ob wir im streng wissenschaftlichen Sinne ein Doppel-Ich, welches die Einheit der Persönlichkeit zerstören müßte, voraussetzten; aber das eine Selbst trägt eine Duplicität der Richtungen in sich, die Bestimmbarkeit von entgegengesetzten Impulsen, welche zu einer relativen Diremtion führen kann, ja führen soll. Und so dürfen wir von einem niederen und einem höheren Ich reden.

Es ist das höhere Ich, welches die beschränkende Erziehung wecken und zu einer Macht in dem Gemüt des Zöglings erheben will. Gebietend und verbietend heischt sie Gehorsam. Die Persönlichkeit, welche dem Kinde nicht bloß als ein Inhaber einer die eigene weit übertreffenden Macht erscheint, die sich ihm noch viel mehr als Träger einer Güte und Weisheit stetig offenbart, die auf sein, des Kindes, Wohl gerichtet ist, die seinen Lebensgang vorsehungsvoll überwacht, diese Persönlichkeit tritt den Ansprüchen der Begierde gegenüber und fordert Gehorsam. Sie entwickelt vielleicht nicht die Motive, welche sie leiten, weil dem Zögling noch das Verständnis für dieselben fehlt, oder deutet sie doch nur an; aber sie rechnet darauf, daß das Kind an der inneren Berechtigung ihres Verlangens nicht zweifelt, daß es vertrauend demselben Gehorsam leistet.

Der Gehorsam, den die Erziehung fordert, gilt der sittlichen Idee; nur insofern ist er wertvoll. Gehorsam, gleichviel, welcher Inhalt sich in ihm verwirklicht, kann nimmermehr als Aufgabe der Erziehung betrachtet werden. Der Gehorsam schlechthin ist nicht bloß keine erstrebenswerte, sondern eine verwerfliche Qualität des Handelns. Er würdigt den Menschen zum Sklaven herab, welcher den Befehl seines Herrn vollzieht, mag derselbe sittlich-gut oder sittlich-böse sein. Es ist nicht der leere, formale Gehorsam, welchen die Erziehung fordert; es ist nicht der Gehorsam gegen den Menschen, auf welchen sie es absieht; nein, es ist der Gehorsam gegen die sittlichen Ideen, gegen Gott, den Ursprung und die Wirklichkeit derselben, den sie verlangt. Nur als Vertreter Gottes darf der Erzieher Gehorsam fordern. Dieser Gehorsam allein führt zur Erhebung über die Natur, zerschlägt die Ketten der Begierde, welche das Ich fesselten, führt es zur Freiheit, während jener formale, leere Gehorsam die Herrschaft der Natur ungebrochen läßt, da er nur den Beweis liefert, daß die Willkür des Gebietenden der Willkür des sich Unterwerfenden überlegen ist. Der Gehorsam dagegen, den die Erziehung hervorbringen will, beweist die Macht der sittlichen Idee gegenüber der Willkür der Begierde.

Ist nun auch der Kampf gegen diese, in welchen die beschränkende Erziehung eintrit, durchaus ethisch begründet; sucht die pädagogische Autorität Anknüpfungspunkte im geistigen Leben des Zöglings: so kann sie ihre Aufgabe doch nicht erfüllen, ohne sich als eine die sinnliche Natursphäre desselben beherrschende Gewalt darzustellen. Reicht das Wort des Erziehers nicht aus, die Macht der Begierde zu brechen; behauptet sich diese jenem gegenüber; wagt sie, es zu mißachten: so muß die Erziehung den Thatbeweis führen, daß die sittliche Idee eine höhere Realität besitzt, als der selbstischen Begierde eignet. Wird der freie Gehorsam der Erziehung verweigert, so muß sie den Gehorsam erzwingen. Das Kind soll den Eindruck empfangen, daß aller Widerstand gegen die sittliche Idee vergeblich, jede Gegenmacht wider sie eine Ohnmacht ist. Die sittliche Idee darf dem Kinde nie als schwach erscheinen. Der Erzieher darf sich nie von der Verpflichtung dispensieren, für die Autorität der sittlichen Idee mit voller Energie

einzutreten; er hat die unerläßliche Pflicht, sie zur vollen Geltung zu bringen. Die Konsequenz, mit welcher der Erzieher ihre Interessen verfolgt, muß in dem Zögling das Bewußtsein erzeugen, daß der sittlichen Idee die höchste Wirklichkeit eignet, daß das moralische Gesetz mit derselben unvermeidlichen Notwendigkeit, welche dem Naturgesetz einwohnt, die Welt beherrscht. Hierin findet die pädagogische Strafe ihre Begründung; der Vollzug derselben ist der Thatbeweis, daß der Versuch des Zöglings, sich der unbedingten Abhängigkeit von der sittlichen Idee zu entziehen, gescheitert ist; sie hat ihre Souveränität allem Widerstande gegenüber behauptet.

Die Begierde, welche das Objekt der beschränkenden Erziehung bildet, erscheint in dreifacher Gestalt: als ausschließlich sinnliche, als sinnlich-geistige, als ausschließlich geistige. Die Sinnlichkeit ist die ursprüngliche Stätte ihres Wirkens; als Verlangen nach Befriedigung sinnlicher Bedürfnisse offenbart sie sich zuerst, auf die Aneignung sinnlicher Objekte gerichtet. Da aber die Begierde zu ihrem wesenhaften Gehalt das selbstische Interesse hat, ist die Sinnlichkeit nur ihre unmittelbarste Erscheinungsform, ist sie aber nicht an die Schranken derselben gebunden. Im Fortschritt der Entwicklung sucht sie auch in das geistige Gebiet einzudringen; noch bildet das sinnliche Element den Ausgangspunkt, aber geistige Interessen verschmelzen mit demselben; endlich gelingt es ihr, im rein geistigen Stoff sich zu verkörpern. Es ist keine Frage, daß die Begierde in dem Maße, als sie sinnliche Befriedigung sucht, weniger, in dem Maße dagegen, als sie sich auf geistige Objekte richtet, mehr das sittliche Leben gefährdet. In ihrer sinnlichen Erscheinung ist sie die unmittelbare Äußerung des Naturtriebes, unstätig wie dieser, mit ihm kommend, aber auch mit ihm gehend. Sie ist an die Vielheit sinnlicher Erregungen gebunden, die, in stetem Wechsel begriffen, bald stark anschwellen, bald sinken. Die Begierde kann sich hier nicht sammeln und befestigen, keine Einheit des Ziels und der Richtung gewinnen. Ist dagegen die Begierde ein bestimmender Faktor der geistigen Seele geworden; geht das ihr eigene selbstisch rücksichtslose Interesse auf geistige Zwecke: so erlangt sie, entsprechend der Sphäre, in welcher sie sich bewegt, das Maß inneren Zusammenhanges der Bestrebungen, welches der

Egoismus überhaupt nach den von Gottes Weltordnung ihm gezogenen Grenzen gewinnen kann. Als sinnliche Begierde ist die Selbstsucht verschleiert, als geistige Begierde enthüllt; dort knüpft sie an natürliche Vorgänge an, die sich unwillkürlich vollziehen; hier wird jeder Moment ihrer Entwicklung von der Zustimmung des Willens begleitet.

Auf der andern Seite dürfen wir nicht übersehen, daß, da der innere Kern der sinnlichen Begierde das sich rücksichtslos zur Geltung bringende Selbst bildet, schon hier die Erziehung mit aller Energie Schranken ziehen muß; gelingt ihr dies, so hat sie nicht bloß gegen die Macht der Sinnlichkeit, sondern zugleich gegen den im sinnlichen Trieb hervortretenden selbstischen Faktor eine Schutzwehr errichtet.

Die Niederhaltung der sinnlichen Begierde ist zugleich eine Eindämmung des Egoismus. Hat die Erziehung dagegen dies versäumt, hat sie den sinnlichen Trieben einen unbeschränkten Raum gewährt, so hat sie den Egoismus überhaupt entfesselt und muß gewärtig sein, daß derselbe im Laufe der Entwicklung auch innerhalb der geistigen Sphäre sich ein Herrschaftsgebiet erobert.

Die unmittelbar sinnliche Begierde trägt teils einen negativen, teils einen positiven Charakter; sie ist im ersten Falle auf die Beseitigung eines sinnlichen Schmerzes, im zweiten Falle auf die Erlangung eines wirklichen oder vorausgesetzten sinnlichen Genusses gerichtet. Welche Aufgaben erwachsen hier der Erziehung?

Bleiben wir zuvörderst bei der Frage stehen, ob und inwieweit die beschränkende Erziehung der auf die Beseitigung des sinnlichen Schmerzes gerichteten Begierde entgegenwirken könne und solle. Unterscheiden wir sinnliche Unlust und sinnlichen Schmerz. Offenbar ist die sinnliche Unlust ein Zustand, welchen die Erziehung selbst zur Erreichung ihrer Zwecke hervorbringen muß. Kalte Waschungen, denen die Mutter das Kind zur Stärkung seines Körpers unterwirft, bittere Arzeneien, welche sie dem kranken Kinde reicht, sowie manche anderen Maßnahmen, welche den gesunden Körper desselben kräftigen oder den erkrankten wiederherstellen sollen, werden gemeiniglich von Unlustgefühlen begleitet, die wir nicht beseitigen können. Sinnliche Unlust mittelbar zu erzeugen ist daher

die Erziehung genötigt; aber auch sinnlichen Schmerz? Gewiß nicht! Wohl aber muß sie sinnlichen Schmerz zu ertragen lehren. Ist er doch für das zarte Kindesalter schon unvermeidlich! Sehen wir von Krankheiten ab, welche ihn herbeiführen, — wie viele schmerzliche Empfindungen bereitet die Bildung der Zähne! Auf späterer Entwicklungsstufe veranlaßt das Ungeschick körperlicher Bewegung mehr oder weniger schmerzlichen Fall und Stoß.

Offenbar ist der Einfluß, den hier die beschränkende Erziehung auszuüben vermag, nur ein geringer. Doch tritt die Natur unmittelbar der Erziehung hilfreich zur Seite! Unvermeidliche Unlust wird schwächer, je regelmäßiger die sie herbeiführenden Vorgänge stattfinden; die sie abwehrende Empfindung wird stumpfer, der Körper gewöhnt sich an die unvermeidlichen Störungen des Wohlgefühls. Den Schmerz unmittelbar zu mildern, wird die liebende Fürsorge der Erziehung, eigenem Antrieb folgend, bedacht sein. Doch steht ihr auch, Unlust und Schmerz zu bekämpfen, eine Einwirkung auf das Seelenleben des Kindes selbst zugebote, die Ablenkung des Interesses. Vorstellungen und sie begleitende Empfindungen sinken, wenn entgegengesetzte Vorstellungen steigen; und so kann die Erziehung auch hier mit Erfolg eingreifen, wenn ihre Thätigkeit auch in sehr enge Grenzen gebannt ist.

Dagegen erschließt sich ihr ein umfangreicheres Gebiet, insofern die Zucht der auf einen ausschließlich sinnlichen, wirklichen oder vorausgesetzten, Genuß gerichteten Begierde ihren Inhalt bildet, d. h. insofern die Regelung der Speise und Trank verlangenden Begierde ihr als Aufgabe gestellt ist. Die Erziehung wird vor allem dem Anschwellen dieses Verlangens zur Heftigkeit vorbeugen, indem sie das Bedürfnis nach Nahrung reichlich und zu bestimmten Stunden, die durch einen kürzeren oder längeren Zwischenraum getrennt sind, befriedigt. Dies erfordert schon die Pflege des Körpers, damit nicht der ganze Tag von dem erschlaffenden Verdauungsprozeß ausgefüllt werde. Je unentwickelter aber das Kind ist, je schwächer das geistige Interesse, desto lebhafter regt sich in ihm die Neigung zu Speise und Trank; es ist nicht Hunger, nicht einmal Appetit, der dazu veranlaßt, sondern fast ausschließlich die Langeweile. Wo das Kind Nahrungsmittel sieht, begehrt es sie auch. Die beschränkende Erziehung wird es daher

von den Räumen fernzuhalten suchen, wo die Nahrungsmittel bereitet werden, und von den gemeinsamen Mahlzeiten ausschließen, so lange es die hier vorgesetzten Speisen nicht zu genießen vermag.

Sehr lebhaft ist auch in dem Kinde das Verlangen nach Süßigkeiten rege, und dies Verlangen ist durchaus physiologisch begründet. Es ist daher wünschenswert, daß dies Bedürfnis befriedigt werde. Geschieht dies aber, so muß dem zügellosen Begehren danach entgegengetreten, ihm die Befriedigung versagt werden. Das Kind muß von Anfang an lernen, nur von der freien Güte der Eltern die Erfüllung seines Verlangens zu erwarten. Und die Erzieher dürfen nie vergessen, daß in der Gestalt sinnlicher Begierde der selbstische Trieb überhaupt erscheint.

Aber nicht nur wirkliche, sondern auch vorausgesetzte Nahrungsmittel, alles, was ihm als solches erscheint, pflegt das Kind auf früher Entwicklungsstufe zu begehren. Hier erfordert es schon der Schutz des Kindes gegen Gefährdung seines Lebens, daß sein Aneignungstrieb beschränkt, daß es genötigt wird, nur mit den ihm als Eigentum zugewiesenen Gegenständen frei zu walten, was aber nicht zu ihnen gehört, als fremden, unantastbaren und ihm versagten Besitz anzusehen. Damit aber sind wir schon in die Sphäre der sinnlich-geistigen Begierde getreten. Hier ist das Objekt derselben ein sinnliches; aber es knüpft sich an sie ein allgemeiner geistiger Stimmungszustand, und so kann sie auch nicht niedergehalten werden, ohne daß entgegengesetzte Gemütszustände erzeugt werden. Das geistige Element tritt hier schon als ein selbständiger Faktor hervor.

Es zeigt sich zuerst im Verhalten zur eigenen Leiblichkeit. Hier ist die wichtigste Aufgabe der beschränkenden Erziehung, durch strenge Aufrechterhaltung der Forderungen der Reinlichkeit und Schamhaftigkeit der Trägheit, Weichlichkeit und Unkeuschheit entgegenzutreten.

Kinder sind vermöge ihrer Beweglichkeit, die sich häufig mit Ungeschick und Unvorsichtigkeit verbindet, sowie durch den Drang, von der Erreichung eines Ziels sich durch Hemmungen nicht zurückhalten zu lassen, der Beschmutzung des Körpers und der Kleidung,

sowie auch der Verletzung beider in nicht geringem Maße ausgesetzt. Je lebhafter und gesünder das Kind ist, desto mehr tummelt es sich, desto weniger wird seine äußere Erscheinung auf Korrektheit Anspruch erheben können. Und findet sich diese letztere, so ist sie gemeiniglich ein Beweis der Kränklichkeit oder doch Schwächlichkeit des Kindes. Bei normaler Entwicklung werden indessen diese unvermeidlichen Mißstände mit jedem Jahre abnehmen und bei Mädchen von vornherein in geringerem Maße als bei Knaben hervortreten.

Der beschränkenden Erziehung erwächst hier eine doppelte Verpflichtung: sie muß einmal darauf bedacht sein, die Gelegenheiten zur Beschmutzung und den möglichen Umfang derselben zu verringern; sie hat dann darauf zu halten, daß diese unverzüglich beseitigt werde. Nicht die Beschmutzung, sondern die Gleichgültigkeit gegen sie, die Abneigung, sie zu entfernen, bildet das Wesen der Unreinlichkeit. Es ist die Trägheit, die Scheu vor Unbequemlichkeit, der Wunsch, in anderen Beschäftigungen sich nicht stören zu lassen, welcher ihr zugrunde liegt. Der Kampf gegen die Unreinlichkeit ist gegen die Trägheit der selbstischen Begierde gerichtet, welche den körperlichen Zustand, gleichviel wie er ist, nicht geändert wissen will. Unreinlichkeit ist immer unberechtigte Nachgiebigkeit gegen die Trägheit der Begierde.

Unreinlichkeit und Unkeuschheit sind verwandt; Unkeuschheit ist Unreinheit der Seele, durch Entfesselung sinnlicher Lust und Verunreinigung, Befleckung des eigenen Leibes verwirklicht. Wer Reinlichkeit des Leibes überhaupt nicht schätzt, wird auch vor der durch Unkeuschheit sich vollziehenden Befleckung desselben sich nicht schützen können. Wer Reinlichkeit des Körpers schätzt, wer die Beschmutzung desselben scheut, wird sich auch von der Unkeuschheit fernhalten. Erziehung zur Reinlichkeit ist zugleich Erziehung zur Keuschheit. Doch wird letztere auch ein unmittelbares Objekt der beschränkenden Erziehung bilden, indem diese alle Reize des geschlechtlichen Lebens fernhält, wie sie durch körperliche Lage, Bilder, Lektüre entstehen, und die strenge Befolgung der Gesetze der Schamhaftigkeit inbezug auf natürliche Vorgänge und das Verhältnis der Geschlechter zu einander fordert.

Einen gemischten, sinnlich-geistigen Charakter trägt sodann

die Begierde, insofern sie durch die individuell-eigentümliche Qualität des Temperaments bedingt ist. Dem kindlichen Alter ist ein hohes Maß von Irritabilität eigen, welches der Erziehung nicht unerhebliche Hindernisse bereitet. Im unmittelbaren Zusammenhange mit ihrer organischen Basis erscheint die Irritabilität in der körperlichen Unruhe, in der Neigung zu rastloser Bewegung, welcher sich das Kind so gern überläßt. Muß ihr, je jünger dasselbe ist, desto mehr Spielraum gewährt werden, weil sie in der körperlichen Entwicklung begründet ist, so sollen ihr doch gewisse Grenzen gezogen werden, und das Kind muß sich auch daran gewöhnen, sich zeitweise einer stillen Beschäftigung hinzugeben und eine ruhige Haltung zu bewahren. Nicht bloß im Interesse der Eltern und Hausgenossen, deren Nerven auch einige Rücksicht beanspruchen dürfen, sondern vor allem im Interesse des Kindes selbst. Denn die Rastlosigkeit körperlicher Bewegung pflanzt sich auch auf das geistige Gebiet fort und erzeugt hier eine Flatterhaftigkeit und einen Leichtsinn, welche die sittliche Konzentration hindern.

Es ist das Charakteristische des Leichtsinns, daß derselbe, voll und ganz der Außenwelt erschlossen und an sie hingegeben, jeden Eindruck, den dieselbe ausübt, in sich aufnimmt, aber keinen bewahrt. Ein Impuls löst den andern ab, keiner dringt in die Tiefe des Gemüts. Wie auf Flugsand geschrieben, werden alle Worte verweht, welche aufgezeichnet wurden. Das geistige Leben gewinnt keinen Zusammenhang, keine Einheit; in der Vielheit stetig wechselnder, entgegengesetzter Eindrücke, vom Strudel der Bewegung fortgerissen, vermag die Seele sich nicht zu finden, verliert sie sich selbst. Es ist die erzeugende, nicht die beschränkende Erziehung, welche hier die entscheidende Hilfe gewähren muß. Und doch ist auch der letzteren eine Aufgabe gestellt, kann und soll auch sie mit Nachdruck dem Leichtsinn entgegentreten. Ihr fällt es zu, der Freiheit des Zöglings enge Grenzen zu ziehen, damit die Summe der Eindrücke, die auf ihn ausgeübt werden, sich verringere, ihn zu einer gewissen Konstanz in den Beschäftigungen zu nötigen, denen er sich widmet, damit eine beschränkte Zahl von Eindrücken Zeit gewinne, sich im Gemüt zu befestigen; keine Flüchtigkeit in den aufgegebenen Arbeiten zu dulden, damit der

Zögling sich daran gewöhne, mit ernster Hingabe einem Gegenstande sich zuzuwenden.

Zeigt sich im Leichtsinn eine gesteigerte, einseitige Entwicklung der Irritabilität in der Sphäre des Verstandesbewußtseins, so erscheint dieselbe als Aufwallung des Zorns oder als Erregung der Furcht auf dem Gebiet der Willensbestimmtheit. Jene muß an dem Machtwort der pädagogischen Autorität, welches durch seine Klarheit und Bestimmtheit das verworrene Gemüt des Zürnenden beschämend zur Selbstbesinnung führt, sich brechen; dieser müssen die Anlässe zu wirksamem Hervortreten so lange entzogen werden, bis es der erzeugenden Erziehung gelungen ist, ein Gegengewicht gegen sie im Bewußtsein des Zöglings herzustellen.

Eine Aufgabe, welche die Erziehung in eine entgegengesetzte Richtung der Thätigkeit leitet, stellt der Zustand der gesteigerten, einseitigen Depression des Geisteslebens, wie er sich im Verstandesbewußtsein als Stumpfsinn, in der Willenssphäre als Trägheit manifestiert. Muß die Pädagogie die Begierde im Zustand der Irritation niederhalten, deprimieren, so ergeht hier die Forderung an sie, dem Anschwellen und der Ausbreitung der Depressionen durch Anreiz, durch Irritation entgegenzutreten. Sie wird daher dem Zögling nie gestatten, sich unthätig dem Müßiggange zu überlassen, in brütendem Träumen die an sich schon schwache Energie des Geistes völlig aufzuzehren, sondern vielmehr immer darauf dringen, daß durch bestimmte Beschäftigung die Zeit ausgefüllt werde; sie wird immer verlangen, daß ihr Pflegling sich den Aufforderungen zum Handeln, welche an ihn ergehen, nicht entziehe, sondern auf sie reagiere, ihnen folge.

Die Begierde erscheint aber auch als rein geistige Potenz, nicht durch sinnliche Elemente, sei es völlig, sei es teilweise erzeugt, mag sie auch vermöge des Zusammenhangs der geistigen und sinnlichen Welt auf Objekte der letzteren gerichtet sein. Es ist ein neues Gebiet, welches wir hier die Begierde betreten sehen. Sie ist jetzt weder der unmittelbare Ausdruck eines körperlichen Zustandes, noch schließt sie sich, ihn auf das geistige Gebiet verpflanzend, an denselben an, sondern wir begegnen ihr als treibendem Faktor einzelner Handlungen oder einem System derselben, die in freien Entschließungen begründet sind. Die Begierde, ihrem

innersten Gehalte nach selbstisch, strebt danach, den Egoismus als Prinzip des Wollens und Handelns innerhalb unserer geistigen Sphäre zur Geltung zu bringen. Wir finden den Egoismus im frühen Kindesalter mit einer Unbefangenheit verschmolzen, welche den Beweis liefert, daß das Kind sich noch nicht eines sittlichen Unrechts in der Verfolgung egoistischer Absichten bewußt ist; ja die Naivetät, mit welcher der Egoismus hier hervortritt, belustigt uns vielleicht. Und doch müssen wir gebietend und verbietend ihm wehren, wenn er nicht eine Macht im Kinde werden soll, die, sich immer mehr befestigend und tiefere Wurzeln fassend, der gegen ihn gerichteten Einwirkung einen hartnäckigen, schwer zu besiegenden Widerstand leistet.

Innerhalb der kindlichen Entwicklungssphäre begegnen wir dem Egoismus vor allem in der fünffachen Gestalt der Begehrlichkeit, der Mißgunst, der Streitsucht, der Gewaltthat und der Lüge. In der Gewalt der Begehrlichkeit betrachtet sich das Ich als Selbstzweck, dem daher alle Güter, auf welche sich sein Verlangen richtet, zufallen müssen; die Besitzer derselben erscheinen ihm nur so lange als zu duldende Nutznießer ihres Guts, als es selbst kein Interesse an demselben hat. Tritt dies aber ein, so haben sie unweigerlich zeitweise oder dauernd sich ihres Besitzes zu entäußern; leisten sie Widerstand, so bemächtigt sich der Egoismus desselben wider ihren Willen, mit Gewalt. Diese folgt auch häufig, ja hier am häufigsten, der Streitsucht. Das sich als Weltzweck fühlende und schätzende Ich sieht in seinem Willen die maßgebende Entscheidung und fühlt sich sehr enttäuscht, wenn die anderen Interessenten diesen Anspruch nicht anerkennen und ihren Willen entgegensetzen, vielleicht von derselben Wertschätzung desselben durchdrungen.

Die geringe Bedeutung der Objekte, welche für die Begehrlichkeit und Mißgunst, die Streitsucht und die Gewaltthat der Kinder den Anlaß geben, darf uns über die tiefe Unsittlichkeit des Egoismus auch in dieser beschränkten Sphäre nicht täuschen und unsere Energie in der Bekämpfung desselben nicht lähmen. Dem Egoismus der Begehrlichkeit muß die beschränkende Erziehung entgegentreten, indem sie durch Versagung des unbegründeten, die Objekte, andere Hausgenossen oder endlich den Zögling selbst schä-

digenden Verlangens diesen daran gewöhnt, Recht und Macht seines Begehrens als in bestimmte Grenzen gebannt zu erkennen, und ihn so nötigt, auf Unendlichkeit in der Verwirklichung des selbstischen Verlangens Verzicht zu leisten.

Auch der Bethätigung der Mißgunst vermag die beschränkende Erziehung den Spielraum zu verringern und so mittelbar niederhaltend und abschwächend auf den Egoismus der Begierde selbst zu wirken. Es ist vor allem die Aufrechthaltung der Rechtsordnung des Hauses, der Schutz des Einzelnen in seinen Rechten und in seinem Besitzstande, welche die Mißgunst bändigen. Im allgemeinen kann die Erziehung die Lösung dieser Aufgabe im Hause den Geschwistern, in Schule und Pensionat den Kameraden überlassen, welche aus eigenem Interesse Übergriffe des einen in das Gebiet des andern abzuwehren bedacht sein werden; allein es giebt auch gutmütige, friedliche Kinder, deren Milde und Wohlwollen von den Genossen eigennützig ausgebeutet werden; es giebt andere, deren schwächlicher Körper sie der Begierde des Stärkeren wehrlos preisgiebt; und diese Kinder sind es, welche die pädagogische Autorität schützen muß. Auch die Züglung der Streitsucht kann zu einem großen Teil wenigstens in die Hand der Zöglinge gelegt werden. Zänkische Kinder pflegen mit Recht von ihren Gefährten von den gemeinsamen Spielen ausgeschlossen und beiseite gestellt zu werden. Aber innerhalb des Hauses befinden sich vielleicht zwei Geschwister, die auf einander angewiesen sind, beide von unverträglichem Gemüt oder doch von so heterogener Sinnesart, daß ihr Zusammensein wenig erfreulich ist. Hier kann die beschränkende Erziehung nur insofern eingreifen, als sie regelmäßig bei Ausbrüchen der Streitsucht die Streitenden trennt. Bedürfen sie einander, um der Langeweile zu entgehen, so werden sie allmählich lernen, schon aus eigenem Interesse ihrer selbstischen Begierde Zügel anzulegen.

Komplizierter ist die pädagogische Beurteilung der Gewaltthätigkeit. Knaben von ungefähr gleichem Alter und körperlich kräftig werden geneigt sein, um ihre leibliche Kraft zu erproben und zu beweisen, die Gegensätze ihrer Bestrebungen im Ringkampf zu entscheiden. So lange derselbe nicht den Charakter des Rohen und Wilden annimmt und seine Häufigkeit nicht die Ordnung der

Gemeinschaft stört, wird die beschränkende Erziehung ihn dulden, wenn auch nicht billigen. Da wir voraussetzen, daß diese Äußerungen jugendlicher Kraftfülle nicht in Gegenwart der pädagogischen Autoritäten stattfinden, liegt es ja in ihrem Ermessen, ob sie von ihnen Notiz nehmen wollen oder nicht. Und es wird geraten sein, sich für letzteres zu entscheiden. So lange in einer Äußerung des sittlichen Lebens das unzulässige vom zulässigen Element überwogen wird, soll die Erziehung sich zurückhalten. Eine Gewaltthätigkeit dagegen, die nicht mehr als Spiel leiblicher Kräfte angesehen werden kann, in der vielmehr der Geist der Roheit sich äußert; eine Gewaltthätigkeit, unritterlich vom Stärkeren am Schwachen geübt; eine Gewaltthätigkeit, welche die Ruhe des häuslichen oder die Ordnung des Schul-Lebens stört, muß unbedingt unterdrückt werden. Soweit möglich, soll die Erziehung ihr vorbeugen; hat sie dennoch stattgefunden, so soll ihre Wiederkehr durch strenge Strafen ausgeschlossen werden.

Die schwierigste Aufgabe für die Erziehung bildet der Kampf gegen die Lüge. In ihr erscheint der Egoismus der Begierde in der gefährlichsten Gestalt. Der Lügner entweiht das Mittel der Sprache, durch welches die Liebesgemeinschaft unter den Menschen hergestellt und erhalten werden soll, indem er die allgemeinste Bedingung derselben, den Anspruch jedes Gliedes auf Wahrhaftigkeit der Rede seitens der anderen, aufhebt. Er verleugnet die Achtung, die er der Gemeinschaft und ihren einzelnen Gliedern schuldet.

Die Lüge ist Pietätlosigkeit und Liebelosigkeit, und sie ist dies um so mehr, wenn sie den pädagogischen Autoritäten gegenüber geübt wird, denen der Zögling das höchste Maß der Pietät und Liebe schuldet. Indem der Lügner das sittliche Verhältnis, in welchem er zur menschlichen Gesellschaft stehen sollte, nicht anerkennt, vielmehr ihre Grundlage zerstört, isoliert er sich selbst: er hat nur noch ein aufrichtiges Verhältnis zum eigenen Ich. Und auch dies nicht einmal, denn, indem er in Widerspruch mit der sittlichen Idee und so mit Gott, dem Quell aller sittlichen Ideen, tritt, erfährt er es peinlich in sich selbst, Gott und die sittliche Idee zum Gegner zu haben. Im Gewissen hört er ihre Anklage und ihren Richterspruch.

Diesem inneren Zwiespalt zu entgehen, sucht er seine Schuld zu mindern, sein Thun vor sich selbst zu rechtfertigen. Er täuscht sich selbst und verliert auch so das Verhältnis der Wahrhaftigkeit zum eigenen Ich. Und wenn nur die Lüge eine einzelne Handlung bleiben könnte; wenn sie nicht, um sich zu behaupten, neue Lügen nach sich ziehen müßte, neue Lügen und oft auch den Betrug. Es sind die Konsequenzen, welche die einzelne Lüge nötig macht; es ist das System von Unwahrhaftigkeiten, in welches der Lügner verstrickt wird, was vor allem die Lüge zur gefährlichsten Gestalt der egoistischen Begierde stempelt. Die Lüge zehrt am sittlichen Lebensmark, sie löst die sittliche Substanz auf.

Aber je unerbittlicher wir die Lüge verurteilen und bekämpfen, desto vorsichtiger müssen wir in der Bestimmung ihres Umfangs verfahren und uns davor hüten, eine Aussage als Lüge zu bezeichnen, die unter einem ganz anderen Gesichtspunkt zu betrachten ist; desto mehr müssen wir auch die mannigfachen Entwicklungsstadien der Lüge beachten, die erschwerenden oder erleichternden Bedingungen, unter denen sie vollzogen wurde, den näheren oder entfernteren Zusammenhang mit der Wahrheit, den sie bewahrte, oder die völlige Verneinung derselben, welche sie wagte; die Motive, welche zu ihr verleiteten, die heller oder dunkler erkannten Folgen, welche sie herbeiführen mußte.

Scheiden wir zuerst aus dem Gebiet der Lüge alle Aussagen des Kindes aus, die, obwohl von der Wirklichkeit nicht bestätigt, doch nicht der Verpflichtung der Wahrhaftigkeit widersprechen, weil sie ausschließlich der poetischen Thätigkeit des Geistes entstammen. Ein mit reicher Phantasie ausgestattetes Kind lebt nicht bloß in der äußeren Welt, die es umgiebt, sondern ergänzt sie, indem es eine zweite unsichtbare Welt sich schafft und so das eigene, eng begrenzte Dasein erweitert. Hier treibt die Phantasie ein harmloses, den Zögling erfreuendes Spiel, welches die Erziehung nicht zerstören soll, wenn sie ihm auch Grenzen ziehen muß, damit nicht eine krankhafte Gemütsrichtung entstehe, für welche die Welt der Illusion und die Welt der Wirklichkeit unwillkürlich zu einem Ganzen verschmelzen und so mittelbar allerdings die Pflicht der Wahrhaftigkeit erschwert wird. Aber an sich wird diese durch jene Neigung zum Fabulieren nicht verletzt.

Hüten wir uns auch, das Kind, welches noch auf den ersten Entwicklungsstufen sich befindet, der Lüge zu bezichtigen, wenn es inbezug auf Ort und Zeitbestimmung irgendeines Vorgangs falsche Mitteilungen macht. Vergangenheit und Gegenwart, die einzelnen Abschnitte der Zeit, sondern sich noch nicht in scharf abgegrenztem Bilde für sein Bewußtsein, und ebenso vermag es noch nicht, in genauem Gedächtnis die räumlichen Verhältnisse zu bewahren, auf welche eine Handlung sich bezog. Überhaupt verbirgt sich bei der Rastlosigkeit seiner Bewegung und der Vielseitigkeit seines Thuns so manche Äußerung desselben dem Bewußtsein des Kindes, und auf der andern Seite ist seine Phantasie so geschäftig, Lücken im formalen Rahmen des Geschehens auszufüllen, dunkle Stellen mit farbigen Bildern zu überdecken, daß wir auch hier falsche Aussagen nicht als Lügen bezeichnen dürfen.

Eine Lüge findet nur dann statt, wenn bei klarem Bewußtsein dessen, was geschehen ist, und bei unzweifelhafter Verpflichtung zur Wahrhaftigkeit, bei unbedingter Ausschließung des Rechts zu fabulieren, eine falsche, dem Thatbestande widersprechende Aussage gethan wird. Hier begegnen wir in der That der Lüge. Doch werden wir nicht alle Gestalten derselben nach gleichem Maßstabe beurteilen dürfen; die Lüge kann unter erschwerenden und unter mildernden Umständen stattfinden und daher einen größeren oder geringeren Grad von Schuld in sich schließen.

Wir werden eine Lüge, welche das erschreckte Bewußtsein, das überraschte Gemüt bei der ersten Frage ausspricht, die unbegründete, entschuldigende Ausrede nicht auf dieselbe Linie mit der bewußten falschen Behauptung stellen, welche bei voller Klarheit, nachdem Zeit zur Sammlung und Überlegung gewährt wurde, abgegeben wird. Wir werden leichter dem Zögling verzeihen, der aus eigenem Antrieb seine Schuld bekennt und zur Wahrheit zurückkehrt, als dem in der Lüge verharrenden, der nicht eher von ihr weicht, als bis der entgegengesetzte Sachverhalt zutage gekommen ist und nicht mehr bestritten werden kann. Wir werden wohl unterscheiden, ob die Lüge die wesentlichen Elemente der Wahrheit unangetastet läßt und sich darauf beschränkt, ein unerfreuliches, zum Tadel veranlassendes Ereignis durch einzelne falsche Aussagen zu mildern, oder ob sie den Zusammenhang mit der

Wahrheit völlig aufgegeben hat. Wir werden fragen, ob die Lüge in der Furcht wurzelt, welche feige sich scheut, die Folgen ihres Thuns auf sich zu nehmen, oder in der Bosheit, welche Unschuldige verleumdet; und wenn letzteres der Fall ist, ob es als selbständiges Element hervortritt, oder ausschließlich im Interesse des eigenen Schutzes stattfindet.

Wir werden endlich erwägen, ob der Schuldige der vollen Konsequenzen seines Handelns sich bewußt war und entschlossen, neue Lügen zu begehen, um die früheren aufrecht zu erhalten, oder ob die Lüge ein einzelner Akt war, nicht ein Glied in einem vorbedachten Lügensystem.

Wenn wir nun die Frage aufwerfen, welche Mittel der beschränkenden Erziehung im Kampf gegen die Lüge zur Verfügung stehen, so zeigen sich drei Wege, auf welche sie gewiesen ist. Sie hat einmal durch genaue Überwachung des zur Lüge geneigten Zöglings die Möglichkeit derselben zu erschweren; der Zögling muß sich vom vielsehenden Auge des Erziehers beobachtet wissen. Sodann darf letzterer bei verdächtigen Aussagen des Pfleglings sich nicht beruhigen, sondern muß, soweit es ihm möglich ist, den wirklichen Thatbestand festzustellen suchen. Die Lüge darf nicht unentdeckt bleiben, damit die Gewißheit, daß das Geheimnis der Lüge schließlich offenbar wird, daß in dieser von Gottes Ordnung für sie kein Raum ist, daß die Wahrheit immer über sie den Sieg davonträgt, den Zögling von der Lüge als einem vergeblichen Thun zurückhalte. Endlich hat die Erziehung über die Lüge eine dem Maß der in ihr enthaltenen Schuld entsprechende Strafe zu verhängen. Welche Strafen hier aber zur Anwendung kommen dürfen, läßt sich nur im Zusammenhang mit der Beurteilung des Zwecks und des Werts der Strafe überhaupt und ihrer einzelnen Gestalten bestimmen. Dies ist die Aufgabe, der wir uns jetzt zuzuwenden haben.

§ 18.

Die Strafe.

Die Strafe sucht die durch das Vergehen des Zöglings gekränkte Autorität der sittlichen Idee im Bewußtsein des

letzteren wiederherzustellen, bezweckt, die selbstische Begierde in den Gehorsam gegen die sittliche Idee zurückzuführen. Der sinnliche Faktor der Strafe ist ein symbolisches Element und soll, isoliert von der sittlichen Idee, für deren Alleinberechtigung die Strafe den Thatbeweis führt, nicht zum Bewußtsein kommen. Die unmittelbarste Gestalt der Strafe erkennen wir im zürnenden Blick des Auges und in der Spiegelung des Unwillens mittels des Wortes in Beziehung auf Inhalt, Ton und Sprachgestalt. Die körperliche Züchtigung, soweit sie nicht im frühen Kindesalter als unentbehrlicher Faktor der Dressur zu betrachten ist, darf nur angewandt werden, so lange ein entwickeltes moralisches Selbstbewußtsein fehlt. Und immer muß sie als höchste Steigerung der Strafe nur selten ausgeübt werden. Die Freiheitsstrafe darf nicht als Hemmung des Thätigkeitstriebes, sondern nur als Richtung desselben auf ein der gegenwärtigen Neigung des Zöglings nicht entsprechendes Objekt erscheinen. Der Freiheitsstrafe verwandt ist die Entsagungsstrafe, die Entziehung positiver Genüsse. Die Beschämungsstrafe ist bei hohem Grade allgemeiner Bildung des Volkslebens nur für das frühe Kindesalter zulässig. Eine Pädagogik, welche alle Gestalten der Strafe auf ein System natürlicher Rückwirkungen begründen will, verkennt den Unterschied zwischen dem häuslichen und öffentlichen Leben, stellt objektive Maßstäbe auf, wo das Interesse der sittlichen Förderung des Subjekts und die Wertschätzung der sittlichen Qualität desselben entscheidend sein sollen. — Die Strafgewalt und die Vollziehung der Strafe, zumal wenn letztere in körperlicher Züchtigung besteht, muß in einer Hand, in der Hand des Erziehers liegen. — Eine Gradation der Strafe ist auch durch die Qualität der Instanz bedingt, welche die Strafe verhängt. — Sekundären Erziehern, welche den Eltern ergänzend zur Seite stehen, kann nur eine beschränkte Strafgewalt eingeräumt werden. — Die durch Vergehen und Strafe herbeigeführte Störung des Verhältnisses zwischen Erzieher und Zögling muß je nach Größe des Vergehens, Alter des Zöglings und Sinnesänderung desselben in schnellerem

oder langsamerem Tempo der Herstellung der früheren, freundlichen und herzlichen Beziehungen weichen.

Es sei uns gestattet, die Bestimmung des Begriffs und Zwecks, des Werts und der Gestalten der Strafe uns durch Vermittelung eines Pädagogikers zu vergegenwärtigen, welcher die Strafe aus dem System der Erziehung prinzipiell entfernt wissen will und nur Entschuldigungsgründe für ihre Anwendung zuläßt. Wir meinen Schleiermacher. Eine Einwirkung der Strafe auf die Gesinnung erklärt er für unmöglich; denn die Mißbilligung, die hier allein in Betracht kommen könne, sei eine notwendige ethische Reaktion und zunächst vollkommen unwillkürlich. Eine Mißbilligung aber, die absichtlich erfolge, verrate dem Zögling ihren Ursprung; er unterscheide die von innen heraus kommende und die absichtliche Mißbilligung, und dadurch verliere die letztere für ihn die Stärke des Eindrucks. Denn dieser werde um so größer sein, je weniger die Mißbilligung die pädagogische Absicht verrate. Aber die Mißbilligung als Akt der entgegenwirkenden Erziehung werde überhaupt die Gesinnung nicht umändern können; denn wenn sie auch eine Beschämung hervorrufe, so bewirke sie doch häufig nur, daß der Beschämte fortan seine schlechte Gesinnung verberge, nicht aber aufgebe.

Ist also, fährt Schleiermacher fort, für die entgegenwirkende Erziehung im Gebiet der Einwirkung auf die Gesinnung kein Raum, so fragt sich, ob sie gegenüber den einzelnen Willensakten statthaft ist. Dies ist allerdings der Fall. Indem wir dem Vollzug einzelner schlechter Willensakte vorbeugen, hindern wir die Gewöhnung an das Böse; zugleich den nachteiligen Einfluß, den jede unsittliche Handlung auf die Gemeinschaft ausübt, welcher der unsittlich Handelnde angehört.

Als die geeignetste Gegenwirkung werden wir die Mißbilligung betrachten müssen, insofern sie sich an das zunächst aus der Gesinnung Entsprungene, nämlich an die einzelnen Willensakte, wendet und durch Scham die angefangene Handlung hemmt; aber, wie gesagt, die Mißbilligung ist keine rein pädagogische Thätigkeit. Es fragt sich nun, ob Belohnungen und Bestrafungen als zulässige Gegenwirkungen anzusehen sind. Bedenklich ist, daß beide durch sinnliche Impulse wirken und so also den Willen des Zöglings in der

Sphäre der Sinnlichkeit festhalten. Wir haben endlich zu untersuchen, ob Gegenwirkungen gegen Gewöhnungen, die in einer Zeit entstehen, wo weder Willensakte eintreten, noch eine Gesinnung sich bilden kann, möglich und statthaft sind. Hier, sagt Schleiermacher, ist das Gebiet physischer Nötigungen. Nur sollte man dieselben nicht als Strafen bezeichnen, da hier mehr auf die mechanische als auf die bewußte Seite des Organismus gewirkt wird und, wie in diesem frühen Entwicklungsstadium die Kinder sich überhaupt noch in einem dem tierischen sehr ähnlichen Zustand befinden, das Verfahren ihnen gegenüber an die Einwirkung auf die Tiere erinnert. Und so will denn Schleiermacher auch für spätere Entwicklungsstufen, insofern auch hier noch Zustände eintreten, in denen das bewußte Leben dem unbewußten weicht, physische Nötigungen zugelassen wissen; dagegen fordert er, daß Strafe und Belohnung nicht in Anwendung kommen, insoweit sie das Bewußtsein affizieren; denn, sagt er, wir gehen ja darauf aus, die Jugend daran zu gewöhnen, der Lust und Unlust zu widerstehen, wie dürfen wir diese dann als Motiv verwenden!

Unter einem andern Gesichtspunkt müsse uns allerdings die Strafe in günstigerem Lichte erscheinen. Im Hause ist sie unberechtigt, denn das Haus ist kein gesetzlicher Organismus. Hier muß die physische Gewalt, wie sie sich im Befehl äußert, und die Liebe ausreichen, um die Ordnung und die Übereinstimmung der Kinder mit derselben aufrecht zu erhalten. Es ist aber anders in der öffentlichen Erziehung, wie sie von der Schule geübt wird. Hier fehlt die ursprüngliche, durch die Natur begründete Übereinstimmung zwischen dem Erzieher und den Zöglingen; sie muß erst produziert werden und wird nie als vollkommen produziert anzusehen sein. Hier muß daher das Gesetz, verbunden mit der Strafe, eintreten, damit das gemeinsame Leben nicht durch störende Handlungen gehemmt werde. Der Zögling muß durch das Gesetz erfahren, was mit der Form des Gemeinwesens streitet; durch die Strafen, welche Folgen es habe, wenn er aus diesem Gesetz heraustritt.

So Schleiermacher in den Vorlesungen aus dem Jahre 1826; noch schärfer hat er sich in den Vorlesungen im Wintersemester 1820 zu 1821 ausgesprochen. Hier erklärt er, daß

Strafen durch alle Stufen bedenklich seien. Stelle man sie unter den Gesichtspunkt eines Schmerzes, so müsse man sich vergegenwärtigen, wie der Schmerz als Hemmung die Widerstandskraft der Jugend erregen werde, während doch die Voraussetzung der Strafe sei, daß sie keinen Widerstand finde. Sonst freuen wir uns, wenn die Jugend sich durch Unannehmlichkeiten in der Verfolgung ihrer Zwecke nicht hindern läßt; hier fordern wir, daß sie es thue. Summa, Strafen machen die Jugend weichlich und feige, und dies ist dem Hauptzweck der Erziehung zuwider. Nicht minder bedenklich sind Strafen, welche sich an den Ehrtrieb wenden. Denn da die öffentliche Meinung einer Berichtigung bedürftig ist, müssen wir die Jugend doch nötigen, auch im Widerspruch mit derselben zu handeln, dem Ehrtrieb also keineswegs unbedingt nachzugeben. Bedenklich ist endlich auch die Strafe, insofern sie eine Hemmung des Thätigkeitstriebes bildet. Denn einmal sind wir nur imstande, denselben, insoweit er nach außen gerichtet ist, zu beschränken, während es uns unmöglich ist, denselben, soweit er im Gebiet des Inneren sich äußert, zu hemmen; sodann kann aber auch der Mensch in dieser ausschließlich innerlichen Bethätigung seine Befriedigung suchen, sich in ihr entschädigen, so daß er diese Strafe mißachtet! — Die Strafe geht also nicht aus dem Interesse der Erziehung hervor; es wird durch sie nicht erreicht, was die Erziehung beabsichtigt, sie hat an und für sich keinen Wert, ja sie scheint dem Zwecke der Erziehung immer zu widersprechen und bloß einer Theorie des gemeinsamen Lebens zu dienen. — Indem sich aber nun Schleiermacher die Aufgabe stellt, die Frage zu beantworten, wie die Strafe eingerichtet werden müsse, damit sie zweckmäßig sei und so wenig wie möglich nachteilig wirke, entwickelt er eine Theorie der pädagogischen Strafe, die wir nicht anders als eine glänzende Widerlegung der von ihm selbst erhobenen Anklagen gegen die pädagogische Strafe betrachten können.

Schleiermacher fordert, daß die Gegenwirkung den Sittlichkeitstrieb, den eigenen sittlichen Unwillen anrege; allerdings höre sie damit auf, eigentliche Strafe zu sein, weil Mitwirkung eintrete. So solle die Strafe, sei es, daß sie in der Form des Schmerzes, sei es, daß sie als Beschämung erscheine, immer ein

unangenehmes sittliches Gefühl erzeugen. Es komme darauf an, mit der Strafe einen sittlichen Faktor zu verbinden. Auch müsse eingestanden werden, daß sittliche Gefahren erst dann die Strafe hervorbringen könne, wenn das Kind die Fähigkeit zu generalisieren erlangt habe, also z. B. anläßlich einer Beschämung zu dem Schluß geneigt sein dürfte, man solle nie der öffentlichen Meinung entgegentreten. In der ersten Periode des Lebens würden also Strafen von Nutzen sein können. Es fragt sich nun, in welcher Weise die Strafe den sinnlichen mit dem sittlichen Faktor verbinden könne.

Wie jede verständige Handlung hat auch die Strafe zwei Seiten, indem sie einmal Äußerung eines Inneren ist, und indem sie es zugleich auf einen Erfolg abgesehen hat. Jede Strafe muß als Äußerung des reinen sittlichen Unwillens betrachtet werden. Ein Erzieher, der mit der vollkommensten Gleichgültigkeit strafte, wäre gleichsam nur die Fortsetzung des Stockes. Indem so im Zögling beides zugleich entsteht, Schmerz oder Beschämung und der Eindruck des sittlichen Unwillens, kann keine Scheu vor unangenehmen Empfindungen entstehen; der Schmerz wird geheiligt durch den sittlichen Unwillen. Der sittliche Faktor ist mit dem sinnlichen verbunden, und dadurch empfängt der letztere einen symbolischen Charakter. Es ist das beleidigte Rechtsgefühl, das sich äußern soll, sobald der Mensch die Strafe vollziehen will. Ist in der Strafe der sittliche Faktor kräftig, so wird sie Lehre, — ein Mittel, die sittliche Begriffsbildung zu vervollkommnen [1]).

Wenn man die verschiedenen Äußerungen Schleiermachers über die Strafe, wie sie sich in den Vorlesungen über die Erziehungslehre finden, mit einander vergleicht, so zeigen sie erhebliche Abweichungen, welche es unmöglich machen, eine in sich einstimmige Theorie der pädagogischen Strafe festzustellen. Nur über einzelnes ist dies möglich, wie z. B. darin Schleiermacher sich gleich bleibt, daß er eine Strafe, welche eine Beschränkung des Thätigkeitstriebes zum Inhalt hat, verwirft. In anderen Punkten bestehen unausgleichbare Widersprüche. In den Vorlesungen von 1826 hält er es für möglich, daß im häuslichen Leben das System von Be-

1) „Erziehungslehre", S. 136—155. 734—765.

lohnungen und Strafen entbehrt werde [1]); während er letztere in den Vorlesungen von 1820 zu 1821 auch hier für notwendig erachtet [2]). Dies ist allerdings keinem Zweifel unterworfen, daß Schleiermachers Grundstimmung der Anwendung der Strafe auf dem Gebiet der Erziehung ungünstig war; aber ihrer Unentbehrlichkeit sich bewußt und daher darauf bedacht, sich die Bedingungen zu vergegenwärtigen, an welche eine möglichst unschädliche Anwendung derselben geknüpft sei, kam er, ohne es zu wollen, zu einer Rechtfertigung der Strafe. Seine ungünstige Grundstimmung ihr gegenüber stellte sich aber immer von neuem wieder her. Es zeigt sich dies auch in der Beurteilung der Strafe, welche wir in der „christlichen Sitte" finden. Wir können hier diese Darstellung nicht übergehen, weil sie gerade vom christlichen Standpunkt aus gegen die Anwendung der Strafe innerhalb der Grenzen des Hauses Protest einlegt.

Schleiermacher knüpft an die Worte des Apostels an: „Ihr Väter, erbittert eure Kinder nicht, auf daß sie nicht scheu werden" (Kol. 3, 21); „Ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn" (Eph. 6, 4), und erklärt, daß die Strafe, weil sie durch sinnliche Motive Geistiges aufregen und stärken, also bessern wolle, notwendig auffallen und erbittern müsse. Mit dem Erbittern verbiete der Apostel auch das Strafen um der Besserung willen; christliche Hauszucht und Strafe schlössen einander aus. Die Strafe könne aber auch nicht bessern; dies wäre nur möglich, wenn sie Liebe zu erzeugen imstande wäre, was nicht der Fall ist. Notwendig sei die Strafe allerdings, aber nicht im Interesse der Besserung, sondern zur Aufrechthaltung der Ordnung. Werde sie nun in dieser Absicht vollzogen, so müsse man den Kindern vergegenwärtigen, wieviel sie aus sinnlichen Motiven haben leisten können, und sie vermahnen, dasselbe aus sittlichen Motiven, rein um des Gehorsams willen, zu leisten [3]).

Die Darstellung der Strafetheorie Schleiermachers hat uns die mannigfachen Gesichtspunkte gezeigt, unter denen die Strafe

1) S. 151.
2) S. 762. 763.
3) „Die christliche Sitte", S. 236. 237.

als erziehender Faktor betrachtet werden muß; zugleich die nicht geringen Schwierigkeiten, die in der Bestimmung des Begriffs, Werts und Umfangs der Strafe enthalten sind. Indem wir uns jetzt die Aufgabe stellen, die Theorie der pädagogischen Strafe darzulegen, werden wir uns in der Lage befinden, teils zustimmend an Schleiermachers Beurteilung anzuknüpfen, teils ablehnend sie zu widerlegen.

Die pädagogische Strafe nach ihrem allgemeinsten Inhalt beurteilt, ist eine zeitweise Aufhebung des harmonischen Verhältnisses, welches wir normalerweise als die stetige Signatur in der Beziehung des Erziehers zum Zögling voraussetzen müssen. Ein von Wohlwollen und Güte durchdrungener Ernst muß als Grundbestimmung des Erziehers dem Zögling gegenüber ihr Gemeinschaftsleben beherrschen. Diese harmonische Beziehung wird durch ein Vergehen des Zöglings gehemmt; es erhebt sich durch dasselbe eine Schranke, welche es dem Erzieher unmöglich macht, das freundliche Verhalten dem Zögling gegenüber fortzusetzen. Der Zögling hat den Willen des Erziehers verneint, thatsächlich ihm entgegen gehandelt; er hat damit zugleich die Willkür seiner Begierde über die Autorität der sittlichen Idee erhoben, welche im Befehl des Erziehers sich kundgiebt; so muß auch dieser das Wollen des Zöglings verneinen, um durch Verneinung seiner Verneinung ihn zu bewegen, fortan den Willen der erziehenden Autorität zu bejahen.

Diese Verneinung, welche die Wiederherstellung der ursprünglichen Bejahung des autoritativen Willens zum Zwecke hat, ist der Grundbegriff aller Strafe, so auch der pädagogischen. Es ist richtig, daß sich dieser Vorgang mit einer gewissen Naturnotwendigkeit vollzieht; und er fiele in der That aus dem Umfang des Begriffs der Strafe, könnte nicht mehr unter diesen als einen Akt der Freiheit, des bewußten Wollens gestellt werden, er müßte ausschließlich als ein Ereignis erscheinen, wenn er eben nur vermöge psychologischer Notwendigkeit stattfände. Wohl ruht die Strafe auf einer psychischen Naturbasis; es ist ein Gesetz, dessen Macht niemand sich entziehen kann, daß auf ein Vergehen eine dasselbe verneinende Reaktion erfolgt. Aber darin gerade unterscheidet sich die Strafe von der Rache, daß das Maß und die

Gestalt der Reaktion von ethischen Erwägungen und Absichten bedingt und bestimmt ist. Die Reaktion trägt erst dann den Charakter der Strafe, wenn sie durch das Medium der ethischen Persönlichkeit hindurchgegangen ist und von ihm die Qualität der Weisheit, des Maßes und der Liebe empfangen hat. Auf der einen Seite soll die Strafe den psychisch-ethischen Naturgrund verraten, aus dem sie hervorgeht, das durch das Vergehen verletzte Gemüt des Erziehers; auf der andern Seite soll sie aber auch den Geist einer heiligen Freiheit atmen, welche die selbstischen Bewegungen der Seele den Gesetzen einer höheren Weltordnung unterworfen hat. Ein subjektives und ein objektives Element müssen in der Strafe mit einander verbunden sein; aus der Erregung der strafenden Persönlichkeit muß der Zögling das Bewußtsein von der Qualität der Handlung gewinnen, welche das Motiv der Strafe bildet; er muß über diese und über sich selbst erschrecken; und doch muß er zugleich den Eindruck empfangen, daß ihm sein Recht wird; daß er nicht dem Ausbruch einer willkürlichen Leidenschaft preisgegeben ist, sondern der Hand einer heiligen Liebe unterworfen, welche dem Strafenden gebietet und ihn selbst durch die Strafe für ihre Zwecke gewinnen will.

Aber inwiefern vermag die Strafe eine sittlich fördernde Wirkung auszuüben? Sie erzeugt physische oder psychische Unlust und rechnet darauf, daß die Erfahrung dieser Unlust ein Motiv sein werde, den Bestraften von neuem Begehen strafwürdiger Handlungen fernzuhalten. Diese Voraussetzung wäre offenbar dann keine sittlich zulässige, wenn diese Berechnung eine Berufung an die Klugheit des Zöglings sein wollte, eine Aufforderung, auf seinen eigenen Vorteil bedacht zu sein. Das hieße, die Maximen eines eudämonistischen Egoismus dem Zögling einprägen. Nebenbei wäre es auch sehr fraglich, ob dieser Appell an das eigene sinnliche Interesse Erfolg hätte. Denn, wenn der Zögling die Überlegung anstellt, ob er vom Standpunkt des Genußerwerbes einen größeren Gewinn einerntet durch Begehung der strafwürdigen Handlung mit Einschluß der dann unvermeidlichen Unlust der Strafe oder durch Freiheit von dieser mit Einschluß des Genußverlustes, der ihm durch Verzicht auf die strafwürdige Handlung erwächst, könnte es wohl sein, daß der Zögling sich für ersteres

entscheidet. Auf dem Boden des Eudämonismus ist eben nur der subjektive Geschmack maßgebend.

Nein, die Berechnung des Strafverfahrens ist eine andere. Wie Schleiermacher mit Recht sagt, der sinnliche Faktor der Strafe ist symbolisch. Er kommt gar nicht als selbständiges, isoliertes Element in Betracht. Wie die Ideenwelt überhaupt dadurch, daß sie das sinnliche Dasein bestimmt, und insoweit sie dies thut, als Realität erscheint, so will sich auch in der Strafe die Idee als die höchste Realität erweisen, welche jede Rebellion überwindet. Der Gestrafte empfindet es, daß in dieser Welt Gottes dem Egoismus der Begierde keine sichere Stätte bereitet ist; daß es vergeblich ist, gegen die sittliche Idee zu streiten. So übt die Strafe eine sittliche Einwirkung als Thatbeweis der alleinigen Berechtigung der sittlichen Idee.

Aber noch ein anderes Moment kommt in Betracht. Wir haben im Zögling eine doppelte Richtung des Gemüts voraus=zusetzen; auf der einen Seite ist derselbe dem Sittlich=Guten er=schlossen und fühlt sich sympathisch zu demselben hingezogen; auf der andern Seite waltet in ihm die egoistische Begierde. Jedes Vergehen ist nun das Ergebnis einer Übermacht der letzteren, einer Ohnmacht des Bewußtseins der sittlichen Idee. Indem nun die Strafe die egoistische Begierde hemmt, ihre Nichtigkeit und Kraftlosigkeit erweist, sinken im Bewußtsein des Gestraften alle Vorstellungen, welche durch egoistische Begierde bedingt sind, und den bis dahin niedergehaltenen ethischen Gedankenreihen ist Raum zum Steigen gewährt. —

Vergegenwärtigen wir uns nun die einzelnen Gestalten der Strafe, und überzeugen uns davon, wie sich in ihnen der Begriff der Strafe, den wir festgestellt haben, bewährt.

Die unmittelbarste Äußerung der Mißbilligung, welche der Erzieher den Handlungen des Zöglings gegenüber zu bezeugen ver=mag, drückt sich im Blick des Auges aus. Schon hier ist eine große Mannigfaltigkeit der Wirkung möglich. Spiegelt sich doch im Auge die ganze Skala der Empfindungen der Seele! Und der Zögling weiß im Auge des Erziehers zu lesen. Er liest darin die Freude an seinen Leistungen, die Zufriedenheit mit seinem Verhalten, und sein Gemüt atmet selbst Freude im Bewußt=

sein der vollen Übereinstimmung mit dem Erzieher. Aber jetzt verdunkelt sich das Auge des letzteren, der Blick spricht Mißbilligung aus, und unwillkürlich senkt sich auch das Auge des Zöglings; es scheut sich, dem Auge des Erziehers zu begegnen; besorgt und schamvoll fühlt der Zögling, daß er die höchste sittliche Autorität nicht auf seiner Seite, sondern wider sich hat. Und wenn bei größerem Vergehen das Auge des Erziehers zürnend sich auf den Zögling richtet, wenn die innere Erregung, der entschiedene Unwille mit scharfem Blick gleichsam vernichtend auf dem Zögling ruht, dann fühlt dieser sich auch in diesem Moment vernichtet und dem Gericht verfallen.

Es ist psychologisch begründet, daß der strafende Blick, wenn er ein gesteigertes Maß der Mißbilligung darstellt, nur eine Begleitung des tadelnden Wortes bildet. Eine lebhaftere Erregung vermag sich nicht auf den Blick zu beschränken, sie sucht den Ausdruck im Wort; und so ist denn die zweite Gestaltung der Strafe das tadelnde Wort. Dasselbe ist nicht bloß durch seinen Inhalt, es ist ebenso durch seine Form, durch den Ton der Stimme, durch den logisch-grammatischen Bau des Satzes charakteristisch qualifiziert. Der Ton der Stimme verliert den freundlichen Klang und wird rauh, stark anschwellend und scharf; der Satzbau stellt kein harmonisch gegliedertes Ganzes dar, in welchem sich nur eine harmonische Stimmung bezeugen kann; das erregte Gemüt des Erziehers spricht sich vielmehr in einer Reihe kurzer, aber prägnanter Sätze aus, in Worten fragenden Vorwurfs, schmerzvoller Klage, vernichtender Beschuldigung, verurteilenden Gerichts. Und jedes dieser Worte ist ein Schwert, das in das Herz dringt, den Egoismus der Begierde ertötend. In der Fremdheit der Sprachgestalt, welche die Worte des Erziehers annehmen, offenbart sich die innere Entfremdung, die zwischen ihm und dem Zögling eingetreten ist, und welche letzterem zum Bewußtsein kommen muß, um aufgehoben zu werden.

Wie im strafenden Blick und im tadelnden Wort eine unwillkürliche Naturnotwendigkeit der Reaktion sich zur Geltung bringt, so auch in der züchtigenden Hand. Wenn körperliche Züchtigung häufiger, als berechtigt ist, zur Anwendung kommt, so hängt dies damit zusammen, daß starke Erregung über ein schweres Ver-

gehen des Zöglings unwillkürlich dazu treibt, die Hand zum Schlage zu erheben.

Und doch muß gerade hier der Strafende beweisen, daß er über den Aufwallungen seines Gemütes steht, den eigenen psychischen Organismus völlig in seiner Gewalt hat.

Die körperliche Züchtigung ist eine Strafe, welche nur innerhalb bestimmter Zeitgrenzen, für eine beschränkte Entwicklungsperiode des Zöglings zulässig ist. Sobald sich ein moralisches Selbstgefühl in diesem gebildet hat, ist für sie kein Raum mehr; denn sie wird dann als Verletzung der Ehre, als Beleidigung empfunden, stumpft ab oder erbittert. Sie ist also eine Strafe, die mit zunehmendem Alter, bei dem Erwachen des persönlichen Selbstbewußtseins, verschwindet. Dagegen ist sie anwendbar, so lange dieses noch nicht hervorgetreten ist. Aber auch hier darf sie nur als letztes Strafmittel erscheinen, wenn andere Strafmittel vergeblich geblieben sind. Denn es ist das unmittelbare körperliche Sein, welches das Kind noch als das wesentliche Sein der eigenen Individualität empfindet, das hier angetastet wird; es ist eine Hemmung des unmittelbaren Seins, welche es erfährt. Sie wird daher in späteren Jahren des Kindesalters nur bei schweren Vergehen, wie Lüge, fortgesetztem Ungehorsam, Roheit angewendet werden dürfen, während sie auf den früheren Entwicklungsstufen des Kindesalters häufiger zulässig ist, weil hier die Empfänglichkeit für geistigere Strafen noch schwach entwickelt ist und eine leichte körperliche Züchtigung die verständlichste und sich dem Gedächtnis am meisten einprägende Sprache bildet. Aber immer muß die körperliche Züchtigung eine seltene Strafe sein, weil sie den letzten Faktor im pädagogischen Strafsystem enthält, eine Steigerung der Strafe über die körperliche Züchtigung hinaus nicht mehr möglich ist und man dem Zögling, der sich an sie gewöhnt hat, nicht mehr beikommen kann. Eine Kumulation der Strafen aber wäre völlig vergeblich; denn hat die körperliche Züchtigung nicht den ausreichenden sittlichen Eindruck hervorgebracht, so ist ein Maß sittlicher Abstumpfung vorhanden, welches andere ergänzende Strafen wirkungslos macht. Sodann kommt aber auch in Betracht, daß in der körperlichen Züchtigung das geistige Element sehr gering ist, und sie daher auch unmittelbar einen sittlichen Eindruck nicht her-

vorzubringen vermag. Nur mittelbar hat sie ethischen Wert, insofern der positive sinnliche Schmerz, den sie erzeugt, die Schwere des Vergehens zum Bewußtsein bringen soll. Auf einem ganz andern Boden steht, wie wir schon vorhin sahen, die leichte körperliche Züchtigung, mit der kleine Kinder gestraft werden; sie ist hier wesentlich nur Mittel, dem schwachen Gedächtnis zuhilfe zu kommen und ein Bestandteil der hier nicht zu entbehrenden Dressur! — Ist die körperliche Züchtigung eine häufig angewandte Strafe, so ist das Erziehungssystem fehlerhaft; es sei denn, daß eine abnorme psychisch-sittliche Disposition des Zöglings dazu nötigt, Maßnahmen der Dressur auf einer Altersstufe zu vollziehen, für welche sie an sich nicht mehr zulässig sind. — Schließlich erinnern wir daran, daß die Anwendung der körperlichen Züchtigung das Maß der Stärke erreichen muß, an welches die Empfindung eines sinnlichen Schmerzes geknüpft ist, um nicht als ein verfehlter Versuch zu erscheinen, in dem sich entweder die Ohnmacht des Erziehers offenbart oder seine Abneigung, die Strafgewalt auszuüben. Aber noch mehr muß die körperliche Züchtigung von Roheit und Grausamkeit entfernt sein, denn sie ist dann nicht mehr Verwirklichung, sondern Verzerrung der sittlichen Idee und kann daher nur erbittern oder abstumpfen, aber nicht bessern und das sittliche Bewußtsein steigern.

Die Strafen, die wir bis jetzt in das Auge faßten, nahmen ihren Ausgangspunkt in unwillkürlichen psychischen Erregungen; die pädagogischen Strafen, denen wir uns jetzt zuwenden, sind ausschließlich das Ergebnis der Überlegung, stammen aus bewußter Absicht. Wir rechnen hierhin die Beschränkungs- und Beschämungsstrafe. Die erste kann sich auf die freie Bethätigung und die Aneignung eines Genußobjekts beziehen. In jenem Fall kann es nie die Aufgabe sein, die Thätigkeit an sich zu hemmen; wie Schleiermacher mit Recht bemerkt, ist dies unmöglich; man kann die äußere Thätigkeit aufheben, aber nicht die innere. Nun könnte allerdings eingewandt werden, Freiheitsstrafen verfolgten den Zweck, den Zögling zu veranlassen, sich auf sich selbst zu besinnen, sich des Unrechts, das er begangen, bewußt zu werden. Aber zu einer längere Zeit anhaltenden Konzentration pflegen gemeiniglich im kindlichen und jugendlichen Alter die Voraussetzungen zu fehlen.

Es ist vielmehr als wahrscheinlich anzunehmen, daß die Freiheitsstrafe als Hemmung des Thätigkeitstriebes überhaupt den einen zum stumpfsinnigen Brüten veranlassen wird, während der andere in schnell wechselnder Gedankenbewegung ganz entgegengesetzte als die gewünschten Bahnen verfolgt. Nicht auf Hemmung der äußern Thätigkeit überhaupt darf es die Freiheitsstrafe absehen, sondern nur auf eine veränderte Richtung derselben. Die Freiheitsstrafe gilt dem Zögling, der es unterlassen hat, einen pflichtmäßigen Gebrauch von der ihm zugemessenen Freiheit zu machen, und daher nun gezwungen wird, die versäumte Pflicht nachzuholen. Der träge und unaufmerksame Schüler muß eine Zeit, die er sonst der Erholung oder einer genußreichen, seinen Neigungen entsprechenden Beschäftigung gewidmet hätte, der Arbeit zuwenden. Die Freiheitsstrafe wird nun, zumal von der Schule, auch verhängt, auch wenn andere Vergehungen als Trägheit und Unaufmerksamkeit den Grund der Strafe bilden; und gewiß mit Recht, da einmal das Strafsystem nicht eine solche Mannigfaltigkeit zuläßt, vermöge welcher die Qualität der Strafe genau der Qualität der Vergehens angepaßt werden könnte, dann aber auch, weil ja in der That jedes Vergehen einen Mißbrauch der Freiheit in sich schließt. Es könnte allerdings entgegnet werden, daß eine Kombination der Freiheitsentziehung mit Arbeitszwang, ohne daß letzterer durch Arbeitsversäumnisse des Zöglings motiviert sei, insofern den Charakter der Strafe aufhebe, als in diesem Fall eine Steigerung der wissenschaftlichen Tüchtigkeit des Zöglings über das erforderliche Maß hinaus erzielt werde und so derselbe einen Vorsprung über die anderen unschuldigen Zöglinge gewinne. Diesem Gefühl mag es entsprungen sein, daß eine barbarische Pädagogie die Freiheitsentziehung mit der Aufgabe unnötiger und sehr schwieriger Memorierpensa, wie z. B. des 119. Psalms, kombinierte. Ein vergebliches Bemühen, denn das Gelingen dieser Aufgabe involvierte doch gewiß eine Steigerung des Gedächtnisses, also einen positiven Gewinn. Aber dieser Einwurf geht von einer ganz falschen Voraussetzung aus. Denn nicht darauf kommt es an, ob in unserem Falle ein wissenschaftlicher Gewinn erzielt wird, sondern darauf, ob die Strafe zu diesem Zwecke verhängt wird, und der Zögling das Bewußtsein empfängt, es geschehe in dieser Ab-

sicht. Aber weder das eine noch das andere findet statt. Die Steigerung der wissenschaftlichen Kraft ist hier ein Nebenerfolg, der nur als solcher von der Erziehung gewollt wird; aber sie bildet nicht das Ziel, auf welche diese es in der Strafe abgesehen hat; und so empfindet denn auch der Zögling nur die Absicht, ihm die freie Entscheidung über die Verwendung der Zeit zu entziehen und ihn zu einer Arbeit zu verpflichten, die ihm sonst nicht auferlegt wäre.

Die Freiheitsstrafe schließt zugleich eine Entsagungsstrafe in sich und muß so als Species dieser betrachtet werden. Es ist der Genuß freier Entfaltung des Thätigkeitstriebes, dessen die Freiheitsstrafe beraubt. Doch glaubten wir sie als eine Species von generischer Bedeutung hier aussondern zu dürfen, weil sie nicht unmittelbar einen positiven Genuß entzieht, sondern nur das Subjekt überhaupt in die Unmöglichkeit versetzt, in irgendeiner Weise zu genießen, formal die Bedingungen des Genusses schlechthin aufhebt. Bei der Strafe aber, die wir Entsagungsstrafe nennen, handelt es sich um die erzwungene Verzichtleistung auf positive Genußmittel, auf Vergnügungen und Freuden, die dem Kreise der Familie bereitet werden, auf Teilnahme an Spielen, auf unterhaltende Lektüre. Dagegen schließen wir von der Entsagungsstrafe die Entziehung von Nahrungsmitteln aus, weil sie bei den einen die animalischen Begierden zu einer Lebhaftigkeit steigert, welche diesen ein Übergewicht über den geistigen Faktor verleiht und so einen Zustand hervorbringt, der ethischen Einwirkungen nicht erschlossen ist; weil sie bei den anderen, energischen Persönlichkeiten, die sich leicht über ein zeitweiliges Hungergefühl hinwegsetzen, kaum empfindlich sein würde, ja sogar, als auf falscher Berechnung ruhend, auf der Voraussetzung, daß ihr sinnliches Bedürfnis stärker, ihre moralische Kraft geringer sei, als der Fall ist, eine hier nicht wünschenswerte Steigerung des Selbstgefühls und damit verbunden eine Mißachtung der als verfehlt erwiesenen Strafe herbeiführen müßte. Dagegen kann im früheren Kindesalter die Entziehung von Genüssen, die nur vermöge des von ihnen gewährten Reizes des Geschmacks wertvoll sind, als durchaus angemessen bezeichnet werden.

Jede Strafe schließt eine Beschämung in sich und will sie

erzeugen. Sie will den Zögling zur Scham über sich selbst, zur Scham vor dem Erzieher nötigen, und auch zur Scham vor der Gemeinschaft, welcher er angehört. Herrscht in dieser ein kräftiger Gemeingeist, so wird die Strafe in dem von ihr betroffenen Zögling unmittelbar das Gefühl wecken, daß er sich durch sein Vergehen der Achtung beraubt hat, welche seine Genossen als die Bedingung des Anteils am Gemeinschaftsleben betrachten; daß er von der Höhe, auf welcher diese stehen, herabgesunken und so ihrer unwürdig geworden ist. Aber die bis jetzt berührten Strafen verfolgen die Beschämung nicht als unmittelbaren Zweck, sondern wünschen ihn nur als mittelbaren Erfolg. Jetzt stehen wir nun vor der Frage, ob wir eine Strafe billigen dürfen, welche die Beschämung, und zwar die Beschämung vor den Altersgenossen, zu ihrem unmittelbaren Inhalt hat. Im allgemeinen werden wir diese Frage verneinen müssen. Die Beschämung kann nur den Zweck haben, das Gefühl der persönlichen, sittlichen Ehre zu wecken, setzt also voraus, daß dasselbe nicht oder doch nur in sehr schwachem Maße vorhanden ist. In jedem Fall unbedenklich ist daher nur die Beschämungsstrafe bei kleinen Kindern, deren noch in die Sinnlichkeit versunkenes Subjekt auch durch dies Mittel von dem Boden der natürlichen Begierde gelöst und über sie erhoben werden soll. Bei zunehmendem Alter aber wächst unter Voraussetzung einer im allgemeinen normalen Entwicklung auch das sittliche Persönlichkeitsbewußtsein, und eine Verletzung desselben könnte bei den einen, den sittlich zarteren Naturen, nur eine zur Verzweiflung führende Überreizung oder bei sittlich weniger erregbaren Zöglingen eine Abstumpfung des Ehrgefühls, welche ethischen Einwirkungen verschlossen ist, erzeugen. „Schande", sagt Jean Paul, „ist der kalte Orkus des inneren Menschen, eine geistige Hölle ohne Erlösung, worin der Verdammte nichts mehr werden kann, als höchstens ein Teufel mehr." Doch wollen wir hinzufügen, daß bei einem niederen Stande der Bildung und einem geringen Grade entwickelten Subjektivitätsgefühls die Beschämungsstrafe zulässig und heilsam sein kann, weil unter dieser Voraussetzung das sittliche Gesamtgefühl des Zöglings von dem eines jüngeren Kindes nicht unterschieden ist. Je mehr aber die allgemeine Bildung steigt und im Zusammenhange damit das Bewußtsein der subjektiven Persön-

lichkeit erstarkt, desto weniger ist die Beschämungsstrafe zulässig. Und deshalb muß sie aus dem Strafsystem der Gegenwart, abgesehen vom frühen Kindesalter, ausgeschieden werden.

Den Grundsätzen, von denen wir in der Bestimmung sowohl des Begriffs als auch der Gestaltung der Strafe ausgingen, ist neuerdings Herbert Spencer entgegengetreten. Er will das System pädagogischer Strafen auf naturnotwendigen Rückwirkungen begründen und auf diese beschränken. Jede Strafe soll so dem Vergehen angepaßt sein, daß sie als unvermeidliches Ereignis erscheint. Spencer erwartet, daß die Befolgung dieses Prinzips richtige Vorstellungen von Ursache und Wirkung erzeugt, welche zuletzt durch häufige und beharrliche Erfahrung zu ganz bestimmten und vollständigen Begriffen werden. „Geschicktes Betragen im Leben ist sicherer gegründet, wenn die guten und üblen Folgen der Handlungen verstanden, als wenn sie nur auf Autorität hin geglaubt werden." „Ein anderer großer Vorteil dieser natürlichen Erziehung", sagt Spencer, „besteht darin, daß sie ein Verfahren reiner Gerechtigkeit ist, und als solches von jedem Kind erkannt und anerkannt werden wird. Jeder, der nichts weiter als das nach dem Naturgesetz aus seinem eigenen falschen Thun entspringende Übel leidet, von dem ist es weit weniger wahrscheinlich, daß er sich unrecht behandelt glaubt, als wenn er ein künstlich auferlegtes Übel zu leiden hat." „Strafen, welche die notwendige Rückwirkung der Dinge über sie (die Kinder) bringt; Strafen, welche durch eine unpersönliche Ursache verhängt werden, erzeugen eine vergleichsweise schwache und vorübergehende Erbitterung; wogegen vom Vater oder Mutter willkürlich auferlegte und nachher als durch ihn oder sie verursacht angesehene Strafen eine sowohl größere als anhaltendere Erbitterung hervorbringen." [1])

Es mag uns gestattet sein, die Beurteilung der Spencerschen Theorie hier zu reproduzieren, welche wir ihrer Zeit an einem andern Orte ausgesprochen haben:

„Es ist nicht richtig, das Haus und die Schule mit dem öffentlichen Leben auf dieselbe Linie zu stellen. Dort herrscht

1) Herbert Spencers „Erziehungslehre", übersetzt von Fritz Schultze (Jena 1874), S. 159 f.

allerdings das Kausalitätsgesetz mit fast unbedingter Konsequenz, und es muß so herrschen, wenn sich die Bande des Ganzen nicht auflösen sollen. Es ist anders schon in der Schule, vor allem im Hause. In diesen Gebieten ist die Strafe wesentlich Züchtigung, d. h. das Maß der Schmerz erregenden Reaktion ist nicht durch die Objektivität des begangenen Unrechts, sondern durch die Subjektivität des Kindes bedingt, welches das Unrecht begangen hat. Es kann durch die Individualität des Kindes geboten sein, daß ein und dasselbe Vergehen hier verziehen, dort bestraft, hier mit einer leichten, dort mit einer schweren Strafe belegt wird. Und diese Verschiedenheit ist keineswegs ausschließlich davon abhängig, ob dasselbe Unrecht zum erstenmale oder im Wiederholungsfall eingetreten ist, sondern von der vorausgesehenen Einwirkung auf den Charakter des Kindes. Es kann sehr oft geschehen, daß der Erzieher das Kausalitätsgesetz suspendieren muß, weil es, in Wirksamkeit gesetzt, das Gemüt des Kindes erbittern würde.

„Und wieder weichere, leicht erregbare Naturen werden durch ein strafendes Wort im selben Maße gezüchtigt, vielleicht in höherem Maße sogar, als es bei härteren, unempfänglichen Naturen durch eine körperliche Züchtigung stattfindet. Es muß in der Hand des Erziehers liegen, ob das Kausalitätsgesetz zur Vollziehung kommen soll oder nicht; ob es in seiner ganzen Strenge oder in abgeschwächter Gestalt zur Verwirklichung zu bringen ist. Der Erzieher steht frei waltend über ihm und entscheidet nach den Zwecken liebevoller Weisheit. Seiner diskretionären Gewalt sind im Hause sehr weite Grenzen gezogen; sie verengern sich im Schulleben, das als Übergang zum öffentlichen Leben der Freiheit seiner Entschließungen größere Beschränkungen auferlegt. Aber aufgehoben ist sie auch hier nicht, bricht sie doch selbst im Staatsleben durch und durchlöchert als Begnadigungsrecht der Obrigkeit die Kette der Kausalitätsbeziehungen. Und das ist durchaus notwendig und heilsam. Denn wir müssen es als eine irrige Anschauung Spencers betrachten, daß die Unterwerfung unter das Kausalitätsgesetz den Sinn und das Gefühl für die Gerechtigkeit wecke und stärke. Die Kausalitäten, die in der sozialen Welt herrschen, sind keineswegs ausschließlich durch die Ideen der Ge-

rechtigkeit bestimmt, sondern in erster Linie durch die Notwendigkeit, gewisse berechtigte Ziele zu erreichen. Wer in diesem Wettlauf nicht zurückbleiben will, muß bestimmte Gaben, Fertigkeiten und geistig-sittliche Eigenschaften sich erworben haben. Aber man kann sich im Besitz dieser Ausrüstung befinden und ein moralisch schlechter Mensch sein, boshaft, lüderlich, selbstsüchtig.

„Man kann umgekehrt jene Ausrüstung entbehren und ein sehr hohes Maß von sittlichem Wert besitzen, sich durch Herzensgüte, Aufopferungsfähigkeit und Reinheit auszeichnen. Es ist ganz in der Ordnung, daß jener einen größeren Erfolg davonträgt als dieser, denn ihm ist ein höheres Geschick eigen, sich in der Gesellschaft geltend zu machen und ihre Funktionen zu vollziehen. Wir wollen nicht leugnen, daß auch hier eine gewisse Gerechtigkeit, ein suum cuique waltet. Noch weit weniger sind wir davon entfernt, es zu mißbilligen, wenn die Pädagogie ernstlich darauf bedacht ist, der Jugend die Waffen zu reichen und zu ihrer Übung zu befähigen, welche sie vor schmerzlichen Enttäuschungen bewahren und ihrer Arbeit Erfolg sichern. Wir können eine solche Richtung der Pädagogie nur im vollsten Maße anerkennen. Aber dagegen müssen wir uns verwahren, daß es nur darauf ankomme, diese Ausrüstung der Jugend zu geben, und daß die Gerechtigkeit des sozialen Lebens es sei, für welche in erster Linie die Jugend erzogen werden müsse. Die Gerechtigkeit, die uns höher steht als jene, die im vollen Sinne diesen Namen verdient, und die wir vor allem der Jugend in das Herz zu pflanzen haben, schließt jene Ausgleichung sozialer Tüchtigkeit und sozialer Erfolge als ein Moment in sich, findet aber nur in dem Gemeinschaftsleben ihre volle Realität, in welcher die sittlichen und die sinnlichen Werte sich decken, die Sittlich-Guten herrschen und die Sittlich-Schlechten zugrunde gehen. Für diese ideale Gerechtigkeit soll die Jugend begeistert werden, und sie soll den Maßstab der pädagogischen Strafe bilden, jene Gerechtigkeit des Kausalitätsgesetzes aber nur, insofern sie als ihr Ausdruck erscheint. Erscheint dagegen jene soziale Gerechtigkeit als Maßstab der Beurteilung, als Wegweiser für das sittliche Streben der Jugend, so wird in ihr gewiß Klugheit, Geschicklichkeit, Gewandtheit und Vorsicht hervorgebracht werden, nicht aber die Hingabe an

ideale und ewige Güter, nicht der Geist der Liebe, Selbstverleugnung und Demut, denen wir allein unbedingten Wert zuerkennen können.“ [1])

Wir haben dieser Beurteilung der Spencerschen Theorie wenig hinzuzufügen. Letztere begünstigt eine Weltanschauung, welche den Wert der Handlungen nach den äußeren Folgen mißt, von denen jene begleitet werden; sie kann nicht zur Sittlichkeit erziehen, sondern nur zu kluger Selbstsucht, die darauf sorgsam bedacht ist, mit Vorsicht zu sündigen und mögliche Nachteile des eigenen unsittlichen Handelns zu vermeiden. Ferner dient diese Theorie der Strafe keineswegs, wie Spencer meint, der Gerechtigkeit; das Gegenteil ist der Fall, da das Maß der Strafe nicht nach der ethischen Qualität des Vergehens, sondern nach der äußeren Störung, die es hervorbringt, beurteilt wird. Endlich kommt in Betracht, daß vermöge des allgemeinen Charakters, welcher den meisten Strafen eignet, eine genaue Anpassung derselben an die Gestalt des Vergehens nach dem Gesetz der Rückwirkung nur in seltenen Fällen möglich ist.

Wir haben nun die Frage zu beantworten, in wessen Hand die Verhängung und die Ausübung der Strafe liegen sollen. Vor allem fordern wir, daß, wenn die Strafe in körperlicher Züchtigung besteht, diese nur von dem Erzieher ausgeübt werden darf. Die Jesuiten beauftragen damit einen Diener, der, wenn möglich, maskiert die Exekution vollziehen soll. Auf diese Weise soll die vorausgesetzte Erbitterung des Zöglings auf eine nicht unmittelbar mit der Pädagogie betraute Persönlichkeit abgelenkt und auch diese noch durch Verhüllung des Gesichts gegen den Haß des Zöglings geschützt werden. Es leuchtet ein, daß dadurch der sinnliche Faktor der Strafe vom sittlichen losgelöst wird, während doch dieser jenen durchdringen soll, und daß diese Isolierung des sinnlichen Elements mit Recht erbittern muß. Die körperliche Züchtigung, nicht vom Erzieher, sondern von einer untergeordneten Persönlichkeit vollzogen, muß das Gefühl der Entehrung hervorrufen und das sittliche Bewußtsein auf das tiefste verletzen. Nur der Erzieher darf eine körperliche Züchtigung ausüben.

---

1) „Grenzboten“, Jahrg. 1875, Bd. III, S. 459—461.

Innerhalb der Schule sind es die Lehrer, innerhalb des Hauses die Eltern, welche die Strafgewalt besitzen; doch muß auf dem Gebiet der häuslichen Disziplin dieselbe nicht in gleichem Maße vom Vater wie von der Mutter zur Geltung gebracht werden. Leichtere Vergehen sollten gar nicht zur Kognition des Vaters kommen, sondern von der mütterlichen Autorität ausgeglichen werden. Der Vater soll sich nicht um unerhebliche Ungehörigkeiten in der Kinderwelt kümmern; schon deshalb nicht, weil der männliche Genius nicht genug Elasticität besitzt, um solche Störungen mit der Ruhe und Geduld und deshalb auch mit der Milde des Urteils, die hier angemessen ist, aufzunehmen. Das Einschreiten des Vaters muß auf schwere Fälle und auf Vergehen, die in seiner Gegenwart erfolgen, sich beschränken. Dadurch wird auch der disziplinarische Gewinn erreicht, daß eine Gradation der Strafen entsteht, da die vom Vater ausgehende Strafe, auch abgesehen von ihrem Inhalt, als Spruch der letzten und höchsten Autorität schwerer in das Gewicht fällt.

Eine Gradation der Strafe nach analogem Prinzip ist auch im Schulleben erreichbar und wird auch so gemeiniglich gewonnen, indem, ganz abgesehen vom Inhalt der Strafe, durch die Abstufung der strafenden Instanzen eine Steigerung hervorgebracht wird. Der einzelne Lehrer, der Klassenlehrer, der Direktor, das Lehrerkollegium bilden eine aufsteigende Linie, zeigen ein stetes Wachsen der disziplinaren Autorität. Und so empfängt die Strafe schon durch die Instanz, welche die Strafe festsetzt, eine bestimmte Qualität.

Auch die Frage dürfen wir nicht unbeantwortet lassen, ob unterstützenden Erziehern, einem Hauslehrer, einer Gouvernante, das volle Maß der Strafgewalt eingeräumt werden darf. Wir glauben, diese Frage verneinen zu müssen. Die Autorität der Eltern darf keinen Abbruch erfahren, kann keine Konkurrenz dulden. Und beides wäre zu befürchten, wenn im Hause neben den Eltern eine zweite disziplinarische Instanz mit gleicher Strafgewalt bestände. Auf der andern Seite können offenbar derselben die sekundären Erzieher nicht völlig entbehren, wenn ihre Autorität nicht gelähmt werden soll. So entspricht es der ergänzenden Thätigkeit, welche sie ausüben, daß leichtere Strafen ihrer Kompetenz unterliegen, schwe-

rere Strafen dagegen der elterlichen Entscheidung vorbehalten bleiben.

Wir haben schließlich noch die Frage zu beantworten, welches Verhalten der Erzieher dem unmittelbar bestraften Zögling gegenüber einzuschlagen habe. Zwei Wege müssen jedenfalls vermieden werden. Der Erzieher darf weder das Vergehen und die erfolgte Strafe als schlechthin erloschene Thatsachen betrachten, noch eine Nachwirkung ihnen gestatten, welche die sühnende Kraft der Strafe ignoriert. Die Strafe stellt die gekränkte Autorität der sittlichen Idee wieder her und sucht, indem sie das Bewußtsein der letzteren im Zögling belebt, ihn mit derselben zu versöhnen, zu freiem Gehorsam gegen sie zu bestimmen. In dem Maß, als dies letztere gelingt, muß die Nachwirkung der moralischen Störung im Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling schwächer werden und die frühere Beziehung zwischen beiden Seiten sich wiederherstellen. Je jünger der Zögling, je unerheblicher das Vergehen war, in desto schnellerem Tempo muß die Spannung des Verhältnisses weichen, während nach schwererem Vergehen, bei fortgeschrittener geistiger Entwicklung des Zöglings der Erzieher zögernder sich zur Aufhebung derselben entschließen wird. Aber nie darf der Zögling den Eindruck empfangen, daß die Liebe des Erziehers zu ihm aufgehört hat; und nie darf er sich veranlaßt fühlen, sich ohne dieselbe zu behelfen oder an anderem Ort Ersatz für sie zu suchen.

Die pflegende Erziehung.

§ 19.

1) Die Versittlichung der Begierde.

Die pflegende Erziehung vermittelt sich ebensowohl durch die unwillkürlichen Einflüsse, welche die Sitte und die Persönlichkeit des Erziehers ausüben, als durch ein bewußtes, absichtsvolles, pädagogisches Handeln. Dies letztere hat zu seinem Ausgangspunkt die Aufgabe, die selbstische Begierde durch Erfüllung mit ethischem Inhalt umzubilden und ihr so einen inneren Wert zu verleihen. Sie muß zu diesem Zweck darauf gerichtet sein, ein kräftiges Ehrgefühl hervorzurufen

und zu erhalten, zu strenger Wahrhaftigkeit zu verpflichten und eine Tapferkeit zu pflegen, welche in den Geboten ritterlichen Sinnes Regel und Schranke findet. Doch muß die Erziehung die Entwicklung des Ehrgefühls vor den Gefahren schützen, welche diesem teils durch die Entfesselung des Ehrgeizes, teils durch die Überreizung des Persönlichkeitsbewußtseins drohen. Zugleich soll die Erziehung die Schamhaftigkeit bilden und befestigen, indem sie den Zögling zur Freiheit über den eigenen leiblichen Naturorganismus zu erheben trachtet.

Die pflegende Thätigkeit der Pädagogie auf dem Gebiet sittlichen Wollens erscheint teils in der Gestalt der Notwendigkeit, teils in der Gestalt der Freiheit. Jene tritt früher als diese hervor und hört auch nicht auf, nachdem diese schon Platz gegriffen hat. Noch bevor sich der Zögling mit Freiheit für die sittliche Idee entscheidet, muß dieselbe als objektive Wirklichkeit, als Sitte, in Haus und Schule ihm entgegengetreten sein und als Gewöhnung, als psychisch-ethische Notwendigkeit sich seines Gemüts bemächtigt haben. Und auch nachdem die Gesinnung für das Sittlich-Gute gewonnen ist, tritt derselben die Sitte als unterstützendes Element zur Seite, erhaltend und kräftigend. Wir haben hier nicht darzustellen, wie die Sitte wohlthätige Schranken der selbstischen Begierde zieht; vielmehr wollen wir zeigen, daß dieselbe als verkörperte Sittlichkeit einer Zeit, einer Gemeinschaft, den in ihr beschlossenen sittlichen Geist unwillkürlich dem heranwachsenden Geschlecht mitteilt.

Es ist zuerst in formeller Beziehung der Sinn für die Ordnung, welchen sie hervorbringt. Wird die bestimmte Tageseinteilung, die feste Regelung der Zeit, auch im Anfang nur als Beschränkung der individuellen Willkür empfunden, so wird sie doch je länger je mehr ein Bedürfnis des Gemüts, ein Verlangen, das Befriedigung heischt. Der Zögling lernt die ihm zur Verfügung gestellte Zeit planmäßig einzuteilen und zu verwenden; es erwacht das Bewußtsein des Wertes der Zeit und der Wunsch, sie zweckmäßig zu verwenden.

Mannigfaltig ist der Inhalt der Sitte, und es kann nicht unsere Aufgabe sein, sie im einzelnen zu charakterisieren, wohl aber

müssen wir ihre allgemeine Qualität hier bezeichnen. In einem Kulturvolk, welches von sittlichem Ernst erfüllt ist, bildet sie immer den Ausdruck von Güte und Wohlwollen, Verehrung und Liebe, Demut und Vertrauen. Und so sind es denn auch diese sittlichen Qualitäten, welche die Sitte den Zöglingen des Hauses und der Schule einflößt. Vor allem ist die Sitte für sie eine Schule der Demut, Verehrung und Liebe. Da die Sitte in der Gestalt äußerer Formen erscheint, welche der Zögling, da sie nicht von ihm erzeugt, sondern als gegeben von ihm vorgefunden werden, unmittelbar als fremd empfindet, so wirkt auch inhaltlich die Sitte beschränkend und wird als ein Zwang empfunden. Aber je länger je mehr hören die Formen der Sitte auf, nur als äußere Formen begangen zu werden; ihr Sinn und Wert, ihre innere Berechtigung wird erkannt, sie erzeugen sich frei aus dem Bewußtsein, welches nun seine individuelle Eigentümlichkeit in sie hineinlegt und sich ungezwungen in ihnen bewegt. So gestaltet sich die Sitte zum positiven Träger und zur Pflegestätte sittlicher Qualitäten.

Wie wir die Sitte als Vermittlerin der Sittlichkeit betrachten dürfen, die unwillkürlich sich des Bewußtseins des Zöglings bemächtigt und dasselbe erfüllt, so können wir auch die unmittelbare Einwirkung des Erziehers, seiner Persönlichkeit, als den Träger unvermeidlicher sittlicher Impulse ansehen. Jeden Menschen umgiebt eine moralische Atmosphäre, deren unmittelbaren Einflüssen jeder ausgesetzt ist, der in Beziehungen zu ihm tritt. Bald fühlen wir uns gehoben, bald niedergedrückt; bald sympathisch, bald antipathisch gestimmt, so lange wir in seiner Gemeinschaft verweilen. Jeder Mensch übt durch sein Sein unmittelbar moralische Impulse aus. Wie entscheidend wird daher die sittliche Atmosphäre, welche der Erzieher erzeugt, welche der Zögling einatmet, auf diesen wirken!

Der Wandel des Erziehers muß ein lebendiger moralischer Anschauungsunterricht sein, sonst ist seine erziehende Thätigkeit vergeblich und wird als Unwahrheit, als Heuchelei gedeutet. Alle sittlichen Eigenschaften, welche der Erzieher vom Zögling fordert, muß dieser in jenem kräftig realisiert sehen.

Blicken wir nun auf die Thätigkeit der pflegenden Erziehung,

soweit dieselbe ein freies, bewußtes Handeln bildet, so kann der Ausgangspunkt unserer Darstellung nur derselbe sein, welchen die Betrachtung der beschränkenden Erziehung wählte. Hier wie dort ist die selbstische Begierde des Zöglings das unmittelbare Objekt der Pädagogie. Aber handelte es sich früher um die Beantwortung der Frage, wie die selbstische Begierde niedergehalten werden soll, so haben wir jetzt zu zeigen, auf welche Weise dieselbe umgebildet, zu einem wertvollen Faktor umgeschaffen werden kann. Denn nicht die Vernichtung, sondern die Umwandlung des selbstischen Faktors der Persönlichkeit ist ethisches Ziel. Eine pantheistische Mystik und eine Askese, welche die Voraussetzungen jener bald mehr, bald weniger bewußt teilt, mag die Verneinung des Individuellen in der Persönlichkeit als Aufgabe stellen; auf dem Boden des Christentums, wie der evangelische Protestantismus dasselbe begriffen hat, ist für eine solche ethische Teleologie kein Raum. Das natürliche Ich, d. h. die ausschließlich von der selbstischen Begierde geleitete Persönlichkeit soll sterben; aber nur, damit das geistige Ich, d. h. die in den Dienst der ethischen Idee gestellte Persönlichkeit erstehen kann.

So wird die pflegende Erziehung ihren Ausgangspunkt in der Aufgabe suchen müssen, den Zögling zum Bewußtsein seines ethischen Berufs zu führen, zur Erkenntnis seiner Verpflichtung, sich zum individuellen Träger eines sittlichen Wertes zu gestalten. Diesen Zweck erreicht die Erziehung durch Weckung und Pflege des Ehrgefühls. Im Ehrgefühl verschmelzen objektive und subjektive Elemente. Auf der einen Seite empfindet die individuelle Persönlichkeit den Wert ihres eigenen Seins, auf der andern Seite ist sie sich der objektiven Bedingungen dieses Wertes bewußt und der Verpflichtungen, dieselben in sich zu verwirklichen. Aber im Ehrgefühl schließt sich auch die Individualität mit der Gemeinschaft zusammen. Denn ebensowohl erwarten wir die Bestätigung und Anerkennung unseres Wertes von Gott und unserem Gewissen, wie von der Gemeinschaft, der wir angehören. Wohl können beide Faktoren auseinandertreten und sich lösen; es giebt eine einsame Größe, als deren vollkommenen Repräsentanten wir den Sohn Gottes erkennen; eine einsame Größe, welche auf die Zustimmung von Volk und Familie verzichtet, in der Anerkennung

Gottes und des eigenen Gewissens sicher ruhend und zuversichtlich auf eines späteren, besseren Geschlechts Wertschätzung hoffend; es giebt ebenso eine erstrebte Anerkennung individuellen Seins, der kein innerer individueller Wert entspricht, die nur auf äußeren vergänglichen Qualitäten gegründet ist. Die Erziehung aber rechnet darauf und muß darauf rechnen, daß die Ehre, welche die Gemeinschaft erteilt, an die Erfüllung ethischer Bedingungen geknüpft ist. Nach der einen Seite, insofern die Erzieher selbst es sind, welche das Wort der Billigung oder Mißbilligung aussprechen, ist ja dieser Weg, Ehre zu erwerben, als der ausschließlich zulässige gesichert; aber, wenn der Geist in Haus und Schule sittlich bestimmt ist, darf auch vorausgesetzt werden, daß Schüler und Geschwister ihre Anerkennung an sittliche Bedingungen knüpfen. Je mehr dies der Fall ist, desto sicherer darf gehofft werden, daß Haus und Schule sich als Stätten erweisen, auf denen dem einzelnen Pflegling Kräftigkeit des Ehrgefühls erwächst.

Da die jugendliche Gemeinschaft, von welcher das ehrende Urteil ausgeht, noch selbst in einem Entwicklungsstadium sich befindet, welches das sittliche Leben nicht als Ganzes, sondern nur in einzelnen, seinem Verständnis zugänglichen Gestaltungen zu ergreifen vermag, so sind es auch nur einzelne sittliche Qualitäten, denen sie Billigung oder Mißbilligung zuerkennt, aber allerdings Qualitäten von fundamentaler Bedeutung.

In erster Linie zählen wir hierhin den Gegensatz von Wahrheit und Lüge. Die Verletzung der Wahrhaftigkeit empfindet die Jugend, insofern sie selbst von derselben betroffen wird, als eine schwere Beleidigung und sieht in der Lüge, welche gegen Glieder der eigenen Gemeinschaft gerichtet ist, eine verächtliche Handlung. Bald entdeckt sie in ihr eine Feigheit, welche die unerfreulichen Folgen des eigenen Thuns nicht auf sich zu nehmen wagt; bald erblickt sie darin einen Betrug, im Interesse rücksichtsloser Selbstsucht begangen. Sie wendet sich vom Lügner ab und schließt ihn zeitweise vom Glück des Gemeinschaftslebens aus.

Aber freilich die Erziehung darf sich nicht unbedingt auf die Reaktion der Jugend im Interesse der Wahrhaftigkeit verlassen. Wird dieselbe ausgeübt, insoweit sie sich auf das Verhältnis der einzelnen Zöglinge zu einander bezieht, so ist doch damit noch

keine Bürgschaft gegeben, daß sie sich auch im Verhältnis zum Erzieher bewähren werde. Es kann wohl geschehen, daß dieselben Zöglinge, welche über die Lüge eines Mitgenossen gegen sie selbst auf das äußerste entrüstet sind, die Lüge eines Zöglings gegen den Erzieher billigen und unterstützen. Nicht sowohl im Hause, wo die vertrauliche und herzliche Beziehung der Eltern zu jedem einzelnen Kinde die Entstehung eines Gemeingeistes unmöglich macht, der sich gegen die Eltern wendet, als vielmehr in der Schule werden solche Erfahrungen gemacht werden. Je kälter das Verhältnis des Lehrers zu den Schülern ist, je weniger er sich als Freund derselben darstellt, desto mehr erfüllt auch die Schüler ihm gegenüber ein Gefühl der Fremdheit; desto schärfer wird die Linie, welche beide Teile trennt; desto mehr glauben sich die Schüler berechtigt, den Lehrer als einen Feind zu betrachten, dem gegenüber erlaubt sei, was sie in ihrer Beziehung zu einander nicht gestatten. Sie fühlen sich dann als ein solidarisches Ganzes, welches ebenso unbedingt für den Einzelnen eintreten müsse, wie dieser für jenes, und suchen ihre Ehre darin, auch durch Lügen die Geschlossenheit des Zusammenhanges zu bewahren. Hier muß die Erziehung dahin wirken, daß ein Gemeingeist sich bilde, für welchen die Wahrhaftigkeit unantastbares Fundament ist. Um diesen Zweck zu erreichen, muß der Erzieher mit dem Ernst, der die Ehrfurcht hervorruft, eine Güte verbinden, welche zum Vertrauen und zur Offenheit einladet. Tyrannische Härte ist die Brutstätte der Lüge. Denn sie erzeugt eine Furcht, welche den Mut, ein Vergehen zu bekennen, niederhält.

Auf der andern Seite ist dieser Mut von dem Vorhandensein eines sittlichen Stolzes, eines kräftigen Selbstgefühls abhängig, welches in der Lüge eine Herabwürdigung des eigenen Wertes empfindet. Ein solches Selbstgefühl erwächst aber nur auf dem Boden der Freiheit; die Erziehung zur Freiheit und die Erziehung zur Wahrhaftigkeit stehen zu einander in kausalem Verhältnis, ebenso wie tyrannische Niederhaltung freier Selbstentfaltung des Zöglings diesen zur Lüge verführt. Vielleicht, daß manche Schäden unseres Schullebens, über welche gegenwärtig besonders geklagt wird, darin wurzeln, daß den Schülern der oberen Klassen ein geringeres Maß der Freiheit gewährt wird, als ihnen vermöge ihres

Alters und der allgemeinen Entwicklung ihrer geistigen Individualität gebührt.

Endlich ist die Wahrhaftigkeit von der Herrschaft eines Rechtsgefühls, einer Wertschätzung sittlicher Ordnung abhängig, welche die Strafe als die unvermeidliche Folge des Vergehens ansieht und sich daher derselben durch Lüge nicht zu entziehen sucht. Ein solcher gesetzlicher Sinn kann sich natürlich nur in der Jugend bilden, wenn er das ganze Volk erfüllt; er muß der Jugend fehlen, wenn er dem Volke fehlt. Die Erziehung des Volks zu strengem Rechtsbewußtsein muß der Erziehung der Jugend zu demselben vorausgehen. Die Pädagogie der Jugend ist hier von der Volkspädagogie abhängig. Es kann nicht unsere Aufgabe sein, die Wege aufzuweisen, auf denen unser Volk zu kräftigem Rechtsgefühl und gesetzlichem Sinn zu erziehen sei; doch wollen wir die Hoffnung nicht unterdrücken, daß vielleicht die Teilnahme an den Arbeiten der Gesetzgebung und den Funktionen der Verwaltung im Gebiet des Staates und der Kirche auch in unserem Volke dieselben erfreulichen Ergebnisse zeitigen werde, um derentwillen die englische Nation bewundert wird; und daß als Frucht derselben auch unsere Jugend mit dem Geist der Wahrhaftigkeit sich erfülle, welcher die Jugend Englands auszeichnet. Unser Gewährsmann für diese Thatsache ist L. Wiese. „Die englische Jugend", sagt er, „hat früher als die unsrige teil an dem Selbstgefühl, welches eine natürliche Schutzwehr gegen alle Art von Unlauterkeit ist; daher die Thatsache, daß die Lüge unter ihnen etwas sehr Seltenes ist. Sie wissen, daß man von ihnen vor allen Dingen Wahrheit fordert und erwartet, ja ihnen aufs Wort glaubt, und darum halten sie es einerseits unter ihrer Würde, zu lügen, anderseits lebt schon in der Jugend ein so merkwürdig gesetzlicher Sinn, daß sie die auf ein Vergehen festgesetzte Strafe als etwas ihnen Gebührendes vollkommen anerkennen und in manchen Fällen sogar als ein Recht in Anspruch nehmen." [1]) So konnte Thomas Arnold, auf jegliches Beweisverfahren verzichtend, sich vertrauensvoll auf die Aussagen der Schüler verlassen. „Wenn Sie es

1) „Deutsche Briefe über englische Erziehung" (Berlin 1852), S. 16

sagen", erklärte er, „so ist es genug; es versteht sich, daß ich Ihrem Worte glaube." [1])

Endlich ist für den erfolgreichen Kampf gegen die Lüge notwendig, daß dieselbe entdeckt werde. Der Erzieher muß, sobald der Verdacht in ihm aufsteigt, daß eine Lüge begangen sei, eifrig darauf bedacht sein, den Thatbestand zu erkennen. Jede unentdeckte Lüge bestärkt in der Lügenhaftigkeit; jede entdeckte Lüge erschüttert sie. Wenn der Zögling den Eindruck empfängt, daß seine schlechten Künste immer scheitern, wenn dieser Eindruck infolge mehrfacher Erfahrungen sich befestigt, so wird sich ein Mißtrauen gegen den Weg der Lüge seiner bemächtigen, das ihm denselben verleidet. Zugleich wird aber auch das Bewußtsein in ihm erwachen, daß in dieser Welt Gottes für die Lüge nur kurze Zeit und enger Raum gewährt ist und die Wahrheit den Sieg davonträgt. So wird das selbstische Motiv der Klugheit mit dem ethischen Motiv des Glaubens an das ausschließliche Recht der sittlichen Weltordnung verschmelzen. Ohne dies Hinzutreten des ethischen Elements würde die Erfahrung des Mißerfolgs der Lüge von dieser nicht zurückhalten, vielmehr der Lügner sich nur veranlaßt fühlen, künftig noch schlauer zu verfahren; wohl aber kann die momentane Erschütterung des Glaubens an den Erfolg der Lüge, welche jede Entdeckung derselben herbeiführt, ein wertvoller Faktor der Bekämpfung der Lüge werden, wenn sie von der Erziehung verwendet wird, um im Bewußtsein des Zöglings die Überzeugung von der Nichtigkeit der Lüge und der siegreichen Macht der Wahrheit hervorzubringen.

Nicht minder wie durch die Lüge wird durch die Feigheit der Wert der eigenen Persönlichkeit gemindert, die Anerkennung und Ehre derselben geschädigt. Freilich ist ja auch die Lüge, wie wir sahen, in den meisten Fällen ein Erzeugnis der Feigheit, aber das Gebiet dieser letzteren ist ein umfassenderes. Es giebt wenig sittliche Qualitäten, die in demselben Maße wie die Feigheit, die Geringschätzung der individuellen Persönlichkeit zur Folge haben; wenige sittliche Qualitäten, die in demselben Maße wie die Tapfer-

1) Deutsche Vierteljahrsschrift 1850, 4, S. 130; bei Palmer, Evang. Pädagogik, 4. Aufl. (Stuttgart 1869), S. 258.

keit die Hochachtung der individuellen Persönlichkeit sichern. Und es ist vor allem die Jugend, welche diesen Maßstab der Beurteilung anlegt. Die Erziehung wird durchaus denselben billigen und ihre Aufgabe nur darin suchen, die Tapferkeit vor Entartung zu schützen. Die Gefahren derselben liegen allerdings sehr nahe. Vermöge des beschränkten Gesichtskreises, welcher der Jugend gemäß ihrer allgemeinen geistigen Entwicklung eigen ist, erscheint ihr die Tapferkeit vorzugsweise als Bewährung körperlicher Kraft. Es sind die Helden des Krieges, zu welchen sie bewundernd aufschaut, in welchen sie die Verkörperung des Ideals der Tapferkeit erblickt. Die Helden des Geistes zu begreifen und zu verehren, setzt eine Bildungsreife voraus, welche sich erst auf den abschließenden Entwicklungsstufen der Jugend bildet. So sind es denn auch die eigenen körperlichen Kraftproben, in denen sie das Ideal des Heldentums, die Tapferkeit zu verwirklichen sucht. So sehr nun die Pädagogie diese Bestrebungen billigen soll, so muß sie dieselben doch überwachen, damit sie nicht durch Vermischung mit leidenschaftlicher Erregung in Roheit ausarten oder durch Rücksichtslosigkeit gegen Schwache dem Egoismus der Herrschsucht Vorschub leisten. Die Aufgabe der Pädagogie ist hier die Erzeugung eines ritterlichen Sinnes.

Wir erblicken das Wesen desselben in einem Bewußtsein des eigenen Werts, verbunden mit der Entschiedenheit des Entschlusses, diesen gegen jede Verdunkelung zur Geltung zu bringen, aber ebenso auch geeint, sowohl mit der Pietät gegen die idealen Güter des menschlichen Lebens und mit der Bereitschaft, für dieselben schützend einzutreten, als auch mit dem eifrigen Verlangen, die helfende Hand allen zu reichen, welche sonst im Kampfe um das Dasein leicht unterdrückt würden. Zu dieser ritterlichen Gesinnung sollen wir die Jugend erziehen. Wir werden daher weder den Ringkampf der männlichen Zöglinge, in denen diese spielend ihre körperliche Kraft messen, noch denselben, wenn er im Interesse der Abwehr einer Beleidigung stattfindet, zu unterdrücken berechtigt sein. Nur muß die Erziehung Fürsorge treffen, daß jener nicht in rohe Raufluft ausarte, und daß dieser nicht die Grenze überschreite, welche die leichte Erregung von der leidenschaftlichen Rachbegierde, die unerhebliche Störung von der völligen Aufhebung des Gemein-

schaftslebens scheidet. Denn es ist eine nicht zu duldende Voraussetzung, daß unter Geschwistern oder Kameraden Zwistigkeiten entstehen, welche ernstlich gemeint sind und den Bestand der Gemeinschaft bedrohen. Dahin darf es nie kommen; die Erziehung muß einen Geist unter den Zöglingen pflanzen und pflegen, durch welchen alle Zwistigkeiten in den Grenzen einer sie wieder ausgleichenden freundschaftlichen Beziehung gehalten werden.

Eine Bethätigung ritterlicher Gesinnung, insofern dieselbe auf den Schutz der idealen Güter des Lebens gerichtet ist, liegt außerhalb der Sphäre, welche der Jugend zugänglich ist, nicht aber die Begeisterung, aus welcher ritterliches Handeln entspringt. Es giebt ein Gut, welches schon die volle Hingabe der Jugend fordern kann, das ihr Gemüt mit Begeisterung zu erfüllen vermag, die Größe des eigenen Vaterlandes, repräsentiert in den thatkräftigen und geistesmächtigen Fürsten und Helden, sowie in den Meistern der Dichtung, welche die Zierde desselben bilden. In den Männern, in welchen des eigenen Volkes Art und Geist, Wollen und Streben einen vollkommenen Ausdruck gefunden hat, tritt der Jugend das Vaterland in persönlicher Gestalt entgegen und erweckt in ihren Herzen eine Bewunderung, in welcher das selbstische Interesse zur Begeisterung für Volk und Vaterland verklärt wird. In dieser Begeisterung liegt der Quell ritterlichen Denkens und Handelns beschlossen.

Zur unmittelbaren Bethätigung desselben ist aber die Jugend berufen, insofern es den Schutz des Schwachen heischt. Wir finden im Kreise der Schulkameraden oder im Hause unter den Geschwistern immer den Gegensatz Stärkerer oder Schwächerer; die einen durch körperliche Kraft und Gewandtheit bevorzugt, die anderen durch den Mangel dieser Eigenschaften benachteiligt. Hier wird es sich zeigen, ob ein ritterlicher Geist in den Zöglingen lebt, der für den Schwachen eintritt; oder ob der natürliche Egoismus überwiegt, welcher die eigenen Vorzüge zum Nachteil des Schwächeren mißbraucht; aber hier hat auch die Erziehung die unabweisliche Aufgabe, stetig auf die Bewährung ritterlichen Sinnes zu dringen und die Verächtlichkeit eines egoistischen Handelns zu bezeugen.

Hat es immer als Beweis ritterlichen Sinnes gegolten, ver-

ehrend und schützend dem weiblichen Geschlechte zu begegnen, so schließt die Erziehung zur Ritterlichkeit auch in sich, auf die Jugend auch nach dieser Seite hin einzuwirken. Es ist das Verhältnis zwischen Brüdern und Schwestern, das wir hier vor Augen haben. Leicht regelt sich dasselbe in erfreulicher Weise, wenn diese beträchtlich älter oder beträchtlich jünger als jene sind. Im ersteren Falle blicken die Brüder zu den Schwestern unwillkürlich auf, und früh kann sich eine mit Elementen der Verehrung gemischte Liebe des jüngeren Bruders zur älteren Schwester bilden; im zweiten Falle wird die jüngere Schwester leicht ein Gegenstand pflegender und schützender Zärtlichkeit werden. Ist dagegen zwischen beiden ein geringer Altersunterschied, so entsteht leicht im Bruder die Neigung, über die Schwester eine Tyrannei auszuüben, sich als ihren geborenen Herrscher zu betrachten, das Gegenteil ritterlicher Gesinnung. Und so erwächst wieder ein neuer Anlaß für die Erziehung, diese zu pflanzen.

Einen solchen finden wir endlich auch in der Beziehung der Kinder zu dem Gesinde. Ritterlicher Sinn verpflichtet zur Schonung des Schwachen, auch des vermöge seiner sozialen Stellung Schwachen. Ritterlicher Geist verschmäht es, wirkliche oder vermeintliche Herrschaftsrechte zur Schau zu stellen, die Herrschaft in der Form der Herrschaft zu üben; vielmehr erspart er dem gesellschaftlich niedriger Stehenden das peinliche Gefühl, ein geringeres Maß von Macht und Freiheit zu besitzen, und kleidet seine Befehle in Gestalt der Bitte. Wem das Bewußtsein eigenen Wertes aufgegangen ist, achtet diesen auch als bewußtes Eigentum des andern. Und so hat die Erziehung auch die Pflicht, Ritterlichkeit in der Beziehung der Zöglinge zum Gesinde zu fordern.

Soll die Erziehung das Bewußtsein persönlichen Wertes wecken, so soll sie doch auch von einer Steigerung dieses Bewußtseins zurückhalten, welches das Gemeinschaftsleben, ja den Bestand des eigenen Seins gefährdet. Nicht bloß die unmittelbar selbstische Begierde, sondern auch das ideal bestimmte, aber in der ausschließlich individuellen Gestalt entwickelte Persönlichkeitsbewußtsein wirkt zerstörend. Die Kräftigung des Ehrgefühls darf daher weder den Ehrgeiz entfesseln, noch die Überreizung des unmittelbaren Subjektivitätsbewußtseins veranlassen; in dem einen wie in

dem andern Falle hat die Erziehung eine fehlerhafte Richtung eingeschlagen. Vielmehr soll sie dem Entstehen des Ehrgeizes ebenso entgegenwirken wie einer überzarten Empfindlichkeit des Ehrgefühls.

Im Ehrgeiz mischt sich das Ehrgefühl mit einer den anderen Gliedern der Gemeinschaft gegenüber feindseligen Empfindung. Der Ehrgeiz schließt die Anerkennung fremden Wertes, fremder Leistungen nicht ein, sondern aus; er sieht im Mitarbeiter einen Gegner, der seine Ehre gefährdet, der zwischen ihm und seinem Ziele steht, und der in ihm daher das Gefühl des Neides und der Mißgunst weckt. Der Ehrgeizige läuft nicht fröhlich mit den Kameraden, bereit, ihnen zu helfen, sondern wider sie, entschlossen, sie niederzustoßen oder doch zu hindern. Er vergleicht nicht die eigene Leistung mit dem Ideal, sondern mit den Leistungen anderer; er mißt nicht nach absolutem, sondern nach relativem Maßstab. Nun kann freilich die Erziehung es nicht unbedingt verwehren, daß der relative Maßstab angelegt werde; ja sie wird selbst mehrfach in der Lage sein, es zu thun. Denn da das Ideal oft genug von keinem Schüler erreicht wird, und, wenn es geschieht, doch nur von wenigen, durch hervorragende Begabung bevorzugten, so erscheint dasselbe für die Mehrzahl der Schüler unerreichbar. Das Ziel, welches die Erziehung dem Zögling steckt, wird daher nach seiner Leistungsfähigkeit abzumessen sein und deshalb je nach der Stärke derselben bald näher, bald ferner gestellt werden müssen. Immer wird aber hier das Ziel nicht durch Vergleichung mit der Leistungsfähigkeit der Genossen, sondern durch Beziehung auf die eigene Leistungsfähigkeit bestimmt. Aber auch jene Vergleichung wollen wir nicht durchaus verbieten. Ist es doch gerade ein gehoffter Gewinn gemeinsamen Unterrichts, daß der voraneilende Schüler den trägeren antreibt, ihm nachzufolgen und gleich zu werden. Und so darf und soll die Erziehung mahnen, trachte danach, zu den Besten zu gehören. Eine solche Mahnung entfesselt auch nicht den Ehrgeiz; wohl aber würde die Aufforderung: suche die Besten zu übertreffen, diese Folge hervorbringen können. Die Erziehung darf, ja soll persönliche Muster und Vorbilder aufstellen, aber es ist ihr nicht gestattet, zur Überflügelung der Besten zu ermuntern.

Eine solche Bekämpfung des Ehrgeizes entspricht auch durchaus der Strenge des protestantischen Bewußtseins, welches das sittliche Handeln sowohl auf das absolute Ideal, als auch auf die Vorbilder hinweist, in welchen dasselbe, sei es vollkommen, wie in Christus, sei es unvollkommen, wie in seinen Jüngern, verwirklicht ist; wie auch anderseits die Aufstachelung des Ehrgeizes, von den Jesuiten besonders gepflegt und in romanisch-katholischen Ländern als pädagogische Maxime angewandt, ohne Zweifel mit der römisch-katholischen Werkgerechtigkeit im Zusammenhange steht. So können wir auch nicht ein ausgedehntes System von Preiserteilungen befürworten, welches auf eben diesem Boden erwachsen ist und nur dem Ehrgeiz und der Eitelkeit Nahrung giebt, wenn wir auch eine beschränkte Anwendung desselben nicht mißbilligen wollen. Ist die öffentliche Prämiierung der Ausdruck für die Anerkennung der Gesamtthätigkeit des Schülers und berücksichtigt auch die Gesinnung, den Charakter und sittlichen Wert desselben; wird ferner die Anerkennung in Worten ausgesprochen, durch welche der Prämiierte in der Bescheidenheit erhalten und zu fernerem Streben ermuntert wird, und vollzieht sich endlich der ganze Akt in der schlichten Weise, wie sie dem protestantischen Bewußtsein gemäß ist, so birgt derselbe offenbar keine sittlichen Gefahren in sich, sondern hinterläßt nur, wenn die Wahl eine treffende war, in allen Teilnehmern das Gefühl einer reinen Freude, der Befriedigung darüber, daß ein Schüler, der längst allgemeine Wertschätzung genoß, nun auch ein sichtbares Zeichen derselben aus der Hand der kompetenten Autorität empfangen hat.

Wie vor einer Steigerung des Ehrgefühls zum Ehrgeiz muß die Erziehung auch der Überreizung des Ehrgefühls entgegentreten. Die Gefahr derselben finden wir bei zartbesaiteten Gemütern, in welchen sich ein ideal gerichtetes und stark entwickeltes Selbstgefühl gebildet hat. Eifrig darauf bedacht, dieses sich zu erhalten und von der Gemeinschaft, welcher sie angehören, bestätigt zu sehen, empfinden sie jeden Tadel, wie gerecht er auch sei, jedes vorwurfsvolle Wort, selbst wenn es mehr scherzend als im Ernst gesprochen wurde, als eine schwere unerträgliche Kränkung. Eine solche Empfindlichkeit ist allerdings mehr der weiblichen als der männlichen

Jugend eigen. Und doch fehlt sie auch hier nicht, obwohl sie sich später, in den Jünglingsjahren, zu entwickeln pflegt. Ein großer Teil der Zweikämpfe junger Männer entspringt dieser Quelle. Aber auch die leider nicht mehr vereinzelten Selbstmorde, in denen das so viele und so schöne Hoffnungen erweckende Leben angehender Jünglinge auf den oberen Klassen der Gymnasien zugrunde gegangen ist, haben hier ihren Ursprung. Die pädagogische Behandlung dieser überreizten Empfindung ist ohne Zweifel sehr schwierig, weil nicht eine an sich fehlerhafte Gesinnung, sondern nur die maßlose Entwicklung derselben ihren Gegenstand bildet. Das Ehrgefühl soll gepflegt und doch zugleich seiner Überspannung gewehrt werden; wie leicht geschieht es da, daß wir jenes überhaupt niederhalten, während wir nur dieser entgegentreten wollen!

Vor allem wird die Erziehung die Voraussetzung im Zögling hervorbringen und befestigen müssen, daß kein Wort, das von Eltern oder Lehrern ausgeht, wie herb es auch klinge, die Ehre des Zöglings antasten könne; daß jeder Tadel von dieser Seite nur die Absicht hat, den persönlichen Wert des Zöglings zu heben; daß derselbe das thatsächlich vorhandene geringe Maß desselben ihm nur deshalb zum Bewußtsein bringt, um ihn zu veranlassen, sich ein höheres Maß zu erwerben; mit einem Worte, daß hier nur die fördernde Liebe waltet. Der Zögling muß lernen, daß auch jede Zurückhaltung oder Zurücksetzung, welche von der pädagogischen Autorität verfügt wird, einer Notwendigkeit entspringt, in der zugleich das Interesse an dem Zögling selbst sich kund thut. Aber freilich muß das Handeln des Erziehers und seine Selbstdarstellung im Handeln so geartet sein, daß der Zögling diese Überzeugung gewinnen kann; es muß eine Freundlichkeit und Güte zeigen, welche den Zögling davon überführt, daß der Erzieher sein Wohl im Auge hat.

Sodann soll aber auch der Zögling daran gewöhnt werden, sich nicht als ein vollkommenes, fehlerfreies Wesen zu betrachten, das jeglichen Tadel als eine Beleidigung empfinden dürfte, sondern vielmehr denselben als ein Motiv der Selbstkritik anzusehen. Und endlich muß die Erziehung darauf hinweisen, daß der Zögling bei aller Hochschätzung der öffentlichen Meinung in derselben doch nicht

das entscheidende Tribunal, das seinen Wert bestimmt, zu erkennen habe.

Wir dürfen das Bewußtsein unseres Wertes nicht aus zweiter Hand, als ein Geschenk der öffentlichen Meinung, empfangen wollen, sondern müssen dasselbe vielmehr aus uns selbst, aus der Selbstbeurteilung vor dem Angesichte Gottes gewinnen. Hier freigesprochen, können wir das verdammende Gericht der Menschen ertragen; aber auch hier uns selbst verurteilend, können wir durch die göttliche Gnade einen neuen Wert gewinnen. Der definitive Spruch der öffentlichen Meinung wird immer dem wirklichen Wert der Menschen gerecht werden; aber jenem definitiven Spruch gehen oft irrende Urteile voran, die uns wohl betrüben, aber unsere Selbstbeurteilung nicht entscheidend bestimmen sollen. Das überreizte Ehrgefühl wurzelt zu einem nicht geringen Teile in dem Kultus der öffentlichen Meinung. Mahnen wir daher unsere Zöglinge, sich einer täglichen Selbstprüfung vor dem Angesichte Gottes zu unterwerfen, hier den eigenen Unwert in demütiger Buße niederzulegen und aus Gottes Gnadenhand einen neuen Wert zu empfangen; dann werden wir am sichersten die Wurzeln des überreizten Ehrgefühls ausgraben.

Als einen konstitutiven Faktor, auf dem das Bewußtsein persönlichen Wertes, das Gefühl persönlicher Ehre ruht, bezeichnen wir endlich die Schamhaftigkeit. In ihr stellt sich die Bewahrung der Reinheit der individuellen Persönlichkeit inbezug auf das geschlechtliche Verhältnis dar; und sie erscheint als Reinerhaltung der eigenen Leiblichkeit, sowohl im Umgang mit anderen Persönlichkeiten wie in der Stellung zum eigenen Selbst. Die Schamhaftigkeit ist wesentlich eine negative Tugend, die Abwehr von Empfindungen und Erregungen, die Enthaltung von Worten und Handlungen, welche die Reinheit des geschlechtlichen Lebens verletzen. Aber sie ruht auf der kräftigsten Position, auf der Selbsterfassung der Persönlichkeit als eines geistigen, ethischen, von der zwingenden Gewalt des Naturtriebes freien Wesens. Soweit die Bildung und Befestigung der Schamhaftigkeit Aufgabe der beschränkenden Erziehung ist, haben wir die Mittel, die hier angewandt werden müssen, schon erwähnt; es fragt sich jetzt, welche Wege der pflegenden Erziehung gewiesen sind. Auf keinen Fall

darf sich diese auf eingehende Belehrungen über das geschlechtliche Leben einlassen, da dieselben nur Reize entfesseln würden, welche gefesselt bleiben sollen. Der erzeugenden Erziehung kann es nur obliegen, mittelbar die Schamhaftigkeit hervorzubringen. Alle sittlichen Qualitäten, durch welche der Zögling aus der Reihe der Naturwesen ausscheidet und in die Gemeinschaft der ethisch freien Wesen tritt; alle Arbeiten an sich selbst, durch welche er den leiblichen Naturorganismus dem Geiste anbildet und zueignet; alle idealen Bestrebungen, denen er sich hingiebt, sind auch Werkzeuge, die Schamhaftigkeit hervorzubringen und zu befestigen, weil sie die innere, geistig-ethische Persönlichkeit kräftigen, ihre Freiheit begründen und das Bewußtsein eines Wertes schaffen, der durch die Erhebung über die Natur gewonnen wird.

§ 20.

2) Das Pflichtbewußtsein.

Die pflegende Erziehung muß darauf bedacht sein, in der Weckung und Befestigung des Pflichtbewußtseins dem Zögling einen inneren Wert zu verleihen. Die Motive desselben liegen in der pädagogischen Autorität, der Wertschätzung, dem Willen Gottes. Die Erziehung zum Pflichtbewußtsein vollendet sich in der Erziehung zur Gewissenhaftigkeit. Nach dem Maße, in welchem gewissenhafte Pflichterfüllung den Zögling bestimmt, gewinnt derselbe einen sittlichen Charakter. Die objektive und universelle Gestalt desselben schließt aber nicht aus, daß vermöge der individuellen Eigenart der Charakter eine subjektiv bedingte Erscheinung in jedem einzelnen Zögling gewinnt, welche die Erziehung wohl von den hemmenden Schranken, soweit es möglich, befreien, aber nicht prinzipiell unterdrücken darf. Den Abschluß der pflegenden Erziehung bildet die Bereitung des Zöglings zu universeller Liebesgesinnung und christlicher Frömmigkeit; jener dient trotz der scheinbaren Ausschließlichkeit, die ihr eigen ist, eine in der Gemeinschaft idealer Interessen wurzelnde Freundschaft, deren Pflege sich daher die Erziehung nicht entziehen darf; diese muß durch Beziehung auf die ethischen Motive, in wel-

chen sie wurzelt, und nach Maßgabe der vorhandenen Empfänglichkeit für dieselben entwickelt werden.

Bis dahin hatten wir die Bestrebungen der Erziehung verfolgt, durch Weckung und Pflege des Bewußtseins eines idealen persönlichen Wertes ein Gegengewicht gegen die Macht der selbstischen Begierde zu errichten. Das Selbst des Zöglings erschien uns zwar als berufen, sich einen wirklichen inneren Wert zu erwerben, jedoch sahen wir es noch nicht den Weg betreten, welcher die Erlangung desselben verbürgt. Es waren nur die sittlichen Einwirkungen, welche das Bewußtsein eines hohen Berufs ausübt, auf welche unser Blick sich lenkte. Wir treten nun an die zweite Aufgabe heran, die Ideenkreise zu bezeichnen, deren pädagogische Zueignung an den Zögling diesem ermöglicht, in sich einen reellen Wert hervorzubringen.

Es ist zuerst das Pflichtbewußtsein, welches die Erziehung in ihrem Pflegling wecken und kräftigen muß. Nach drei Seiten hin erfüllt uns das Pflichtbewußtsein mit sittlichen Beziehungen; es unterstellt uns einem Gesetz von unbedingter Autorität; es gliedert uns einer Gemeinschaft ein, die Ansprüche an unser Handeln erhebt; es nötigt uns endlich zu einer Reihe bestimmter Leistungen an dieselbe.

Es unterstellt uns einem Gesetze von unbedingter Autorität, dem gegenüber wir uns schlechthin abhängig fühlen, dem wir daher eine religiöse Verehrung entgegenbringen. Zuerst ein fremdes Element, widersprechend der selbstischen Begierde und deshalb als Schranke empfunden, wird es bei normaler Entwicklung, je länger je mehr, unser inneres, persönliches Eigentum, der Inhalt unseres Wollens und Strebens. Die sittliche Heteronomie verwandelt sich in sittliche Autonomie. Und dieses Pflichtbewußtsein verknüpft uns mit einer Gemeinschaft, welche Ansprüche an uns erhebt. Auch die Pflichten gegen uns selbst sind zugleich Pflichten gegen die Gemeinschaft. Jede moralische Schädigung der eigenen Persönlichkeit macht dieselbe auch mehr oder weniger untauglich zum Dienst der Gemeinschaft, sowie jede moralische Förderung jener ein mittelbarer Gewinn für diese ist. „Wenn die Blume selbst sich schmückt, schmückt sie auch den Garten." Aber wie unser Selbstbewußtsein an der Welt sich entwickelt und, aus dem Weltbewußtsein auf-

tauchend, sich erst allmählich als Objekt erkennt und ein bewußtes Verhalten zu sich selbst gewinnt, so ist auch das Pflichtbewußtsein unmittelbar auf eine Vielheit von Persönlichkeiten gerichtet, welche Rechte an uns haben, denen wir genügen müssen; genügen durch bestimmte Leistungen. Die Gemeinschaften, denen wir angehören, bilden jede ein organisches Ganzes, in welches wir als Glieder aufgenommen sind, welches auf unsere Thätigkeit rechnet. Versagen wir dieselbe, so schädigen wir nicht bloß die Gemeinschaft und uns selbst, indem wir unseren inneren Wert vernichten, sondern wir werden dann auch als untüchtig von der Gemeinschaft ausgeschieden, und sittlicher Verfall der isolierten, auf ihr armes, leeres Ich beschränkten Persönlichkeit ist unser schließliches Los.

Welche Wege stehen der Erziehung offen, um das Pflichtgefühl im Zögling hervorzurufen? Es ist zuerst eine Reihe von einzelnen Handlungen, die einen von der pädagogischen Autorität als geboten, die anderen als verboten bezeichnet, in denen dem Zögling das fordernde Gesetz entgegentritt. Er kennt eher die Pflichten als die Pflicht. Aber bald sammelt sich für das Bewußtsein des Zöglings eine Gruppe einzelner Pflichten, durch ein inneres Band zusammengehalten. Die Pflicht, die Schularbeiten sorgsam anzufertigen, die Pflicht, den eigentümlichen Besitz geordnet zu bewahren und schonend zu erhalten, erwächst dem Bewußtsein des Zöglings als eine Vielheit einzelner Verpflichtungen, welche aus den mannigfaltigen Beziehungen desselben entstehen. Im Fortschritt der Entwicklung dehnt sich das Gebiet der Verbindlichkeiten für den Zögling immer mehr aus; wie die Welt sich weitet, in der sein inneres und äußeres Leben verläuft, so wächst auch das Reich der Verpflichtungen. Es knüpfen sich immer neue Fäden zwischen ihm und der Welt, und jeder Faden wird der Ausgangspunkt neuer Verpflichtungen. Es ist der innere Wert, welcher den Beziehungen eignet, in die der Zögling eintritt; es ist der äußere Wert, welcher den Besitztümern zukommt, welche derselbe empfangen hat, worin diese Verpflichtungen wurzeln. Je mehr das Abstraktionsvermögen zunimmt, entsteht nun eine universellere Betrachtungsweise, welche in allen Verhältnissen, denen das Subjekt unterstellt ist, in allen Gütern, über welche es ver-

fügt, Werte erkennt, welche Ansprüche an dasselbe erheben und Verpflichtungen ihm auferlegen. Das Subjekt tritt infolge dessen an die Welt, an die mannigfachen Gestaltungen des Lebens mit der Voraussetzung, daß dieselben, weil wertvoll, auch Verbindlichkeiten für dasselbe in sich schließen werden. Es macht diese Voraussetzung, ohne die konkreten Verbindlichkeiten zu kennen, die seiner warten. Es fragt nach seinen Verpflichtungen und sucht sie auf. Damit ist seine Beziehung zur Welt überhaupt unter den maßgebenden Gesichtspunkt des ethischen Sollens gestellt, ein universelles Pflichtbewußtsein entstanden.

Diese Stufenfolge der Entwicklung, welche uns von der Erkenntnis einzelner Verpflichtungen zur Zusammenfassung derselben in Gruppen und endlich zur pflichtmäßigen Beurteilung aller Lebensverhältnisse führt, muß entscheidend für die Erziehung sein; entscheidend auch in der Hinsicht, daß dieselbe das Pflichtgefühl im Zusammenhang mit dem Bewußtsein des den Verhältnissen und den Dingen eignenden Wertes wecken und pflegen muß. Freilich in den ersten Anfängen der kindlichen Entwicklung kann von diesem letzten Motiv noch nicht Gebrauch gemacht werden, weil der Begriff des Wertes immer ein gewisses Maß der Reflexion voraussetzt, welches dieses Alter noch nicht besitzt. Hier kann es nur Gebot und Verbot in einer Reihe von Einzelbeziehungen sein, die das Pflichtbewußtsein wecken; hier kann nur die Konsequenz, mit der auf die Befolgung der Vorschriften gedrungen wird, die unermüdliche Geduld, welche immer von neuem dieselben Forderungen wiederholt, verbunden mit dem unmittelbaren Eindruck, welchen die pädagogische Autorität ausübt, zum Ziele führen. Auf einem weiteren Entwicklungsstadium bildet sich vermöge analogischen Denkens die Verschmelzung einzelner Pflichten zu Gruppen; doch hat die Erziehung diesen Prozeß immer noch zu unterstützen, indem sie die einzelnen zusammengehörigen Verbindlichkeiten dem Bewußtsein einprägt, den Schüler zu Fleiß, Aufmerksamkeit, Anspannung der Kräfte ermahnt, die Kinder zur Schonung der einzelnen Besitztümer, Kleider, Bücher, verpflichtet. Und hier wird das Motiv des Wertes, der Hinweis auf die Folgen, welche die Unterlassung und die Anerkennung der Verbindlichkeiten mit sich führt, zur Verwendung kommen. Bei der Kindern so häufig

eigenen Neigung zur Schonungslosigkeit, zum Zerstören, bei der unter ihnen so weit verbreiteten Unbesonnenheit sind diese Motive unentbehrlich, um sie zur inneren Sammlung, Zusammenfassung, zur Herrschaft über ihre Begierden und zum Respekt vor den Gegenständen, zu welchen sie in Beziehung stehen, zu veranlassen. Erst auf den höheren Entwicklungsstufen kann jedoch das universelle Pflichtbewußtsein geweckt werden; aber hier ist dasselbe auch unentbehrlich. Je mehr das Selbstgefühl des Zöglings erstarkt; je mehr sich der Beziehungsreichtum der Welt vor ihm ausbreitet; je mehr die Fülle ihrer Güter ihm zugänglich erscheint; desto mehr droht ihm auch die Gefahr, die Welt als Stätte selbstsüchtiger Bethätigung zu betrachten, als Mittel, ausschließliche Sonderzwecke zu erreichen, als Ausstellung von Genußobjekten. Dieser Gefahr muß die Erziehung zu begegnen suchen, indem sie dem Zögling die Welt als Gebiet der Pflichtübung darstellt, durch welche wir vorhandene Werte pflegen und neue Werte erzeugen sollen. Auch hier ist der Begriff des Wertes von hoher pädagogischer Bedeutung. Wie überhaupt durch denselben die Pflicht aus der Reihe der formalen, d. h. der bloß formalen Kategorieen ausscheidet und in innige Beziehung zur Welt der objektiven Realitäten tritt, so fordert sie auch nicht eine Abwendung vom Reiz, den Dinge ausüben, vom Glanz der Schönheit, der sie umfließt, sondern bestätigt denselben vielmehr, nötigt, ihn anzuerkennen, zu schätzen und zu schützen. Die ästhetische Beleuchtung der Welt wird durch die ethische nicht fortgewischt, sondern bewahrt. So wehren wir der Jugend nicht, indem wir sie anhalten, ihr Urteilen und Handeln vom Pflichtgebot bestimmen zu lassen, sich an der Weltschönheit zu erfreuen; sondern fordern sie nur auf, diesen Genuß sich nicht durch Rücksichtslosigkeit zu zerstören, vielmehr durch Schonung zu erhalten, laden sie ein, durch Schaffung neuer Werte den Reichtum an Genüssen in der Welt zu mehren. Indem die Pädagogie durch Vermittelung des Wertbegriffs ein ästhetisches Element in die Kategorie der Pflicht aufnimmt, in das Pflichtgefühl warme Empfindungen einmischt, ja dasselbe mit ihnen durchdringt und erfüllt, entspricht sie der Gesamtstimmung des jugendlichen Geistes, welcher einer idealen Weltanschauung warme Sympathieen entgegenbringt.

Das Gebiet pflichtmäßigen Handelns, welches unser pädagogisches Interesse in Anspruch nimmt, bildet die Arbeit des Zöglings, welche die Schule, vielleicht auch das Haus ihm auferlegen. Hier tritt derselbe in einen Beruf ein; die Arbeiten, die er ausübt, sind Berufsarbeiten, die Treue, die von ihm gefordert wird, die Berufstreue. Daraus ergiebt sich die hohe Bedeutung, welche wir der pflichtmäßigen Arbeit des Zöglings zuerkennen müssen; wir sehen in ihr eine Vorübung für das Wirken im amtlichen Beruf, zu welchem jeder Zögling bereitet werden soll. Im allgemeinen wird der Zögling Arbeiten, welche das Haus von ihm fordert, williger und eifriger herstellen, als Aufgaben, deren Lösung die Schule ihm aufträgt. Nicht bloß, weil jene ein geringes Maß geistiger Anspannung in sich zu schließen pflegen; auch nicht nur, weil sie das Selbstgefühl des Zöglings erhöhen, der sich so als mitwirkenden Faktor zur Erhaltung und Förderung des häuslichen Organismus empfindet; sondern vor allem, weil ihm der Wert, die innere Notwendigkeit vieler einzelner Schulaufgaben verschlossen bleiben muß. Es wäre schlechterdings ein unfruchtbares Bemühen, wenn der Lehrer es versuchte, die Wichtigkeit grammatischer Studien auf dem Gebiete der griechischen und lateinischen Sprache dem Schüler verständlich zu machen. Aber eben weil hier der Wertbegriff in der Erziehung zum Pflichtbewußtsein nicht verwendet werden kann, finden wir den Schüler oft geneigt, sich Pflichtversäumnisse zu gestatten. Es ist dies ein Beweis, daß wir einen durchaus falschen Weg betreten würden, falls wir das Pflichtbewußtsein ausschließlich auf den Wertbegriff gründen wollten. Derselbe darf nur eine Unterstützung gewähren, das Pflichtgefühl zu wecken und zu erhalten, aber nicht das Fundament bilden, auf dem er ruht. Ein blindes Pflichtgefühl, das im vertrauenden Gehorsam gegen die Autorität des Erziehers wurzelt, muß dem sehenden Pflichtbewußtsein vorangehen, welches von der Erkenntnis des Wertes der einzelnen Arbeiten bestimmt ist. Es ist dies um so notwendiger, als doch immer, auch auf den höheren Entwicklungsstufen, Anforderungen gestellt werden, deren Bedeutung der Zögling nicht zu würdigen vermag, oder andere, welche zu einer gewissen berechtigten Kritik Anlaß geben. Es tritt etwa, nachdem der Schüler schon eine Reihe von Klassen absolviert hat,

eine einschneidende Veränderung des Lehrplans ein; die Behörde übt selbst damit eine thatsächliche Kritik der bisher gültigen Organisation des Lehrstoffs und fordert so unwillkürlich zu einer vergleichenden Kritik der früheren und der neuen Ordnung auf. Hier muß die Schule wieder ein blindes Pflichtbewußtsein fordern. Aber das ist wirklich kein Schaden; erfährt doch hier der Schüler unmittelbar, daß die sozialen Organismen, obwohl in der Entwicklung begriffen und mannigfaltigen, bald fördernden, bald hemmenden Veränderungen unterworfen, doch durch dieselben ihre autoritative Stellung nicht einbüßen.

Und hier zeigt sich uns auch die unverrückbare Basis, auf welche die Erziehung das Pflichtbewußtsein begründen muß. Es ist die Autorität. Dieselbe tritt dem Zögling im Hause, in der Schule, später in der Kirche entgegen; Eltern, Lehrer, Geistliche sind die Träger der pädagogischen Autorität. Ihr Wort muß der entscheidende Maßstab für das Handeln des Zöglings sein; die Erziehung zum Gehorsam gegen dasselbe ist zugleich die Erziehung zum Pflichtbewußtsein. Die Voraussetzung, daß zwischen diesen Autoritäten und der unbedingten Autorität Gottes ein Widerspruch vorhanden sein könne, muß dem Kinde fern liegen. Aber nichtsdestoweniger muß die Erziehung allerdings die Begründung des Pflichtgefühls auf das unbedingte Gebot Gottes als die höchste Autorität sich zum Ziele setzen. Soll doch der Zögling, wenn er über die Schwelle des Hauses, aus den Räumen der Schule tritt, selbständig und frei, und dennoch pflichtgemäß handeln.

So muß er an die Autorität Gottes, wie sie sich im Gewissen bezeugt, gebunden werden, und die Erziehung zu pflichtgemäßem Handeln wird so Erziehung zur Gewissenhaftigkeit. Die Forderungen des Gewissens stammen ihrem Inhalte nach aus den Urteilen der maßgebenden Autoritäten; aus ihnen bildet das Subjekt durch Vermittelung des fortbildenden, analogisch erweiternden Denkens eine Summe von sittlichen Wertbestimmungen, in denen es die Norm für das eigene Handeln erkennt. Aber seiner inneren Gestalt nach erscheint das Gewissen als unbedingter Imperativ, welcher jene Wertbestimmungen aus der Sphäre des Erkennens in das Gebiet des Wollens versetzt; sie aus dem erhabenen, aber

auch ſtillen Reich der Wahrheiten in die Kreiſe des konkreten Handelns leitet. Sie ſind nicht Kanones, wie ſie die Ethik aufſtellt; ſittliche Ideale, die uns ernſt mahnen, obwohl dieſe allerdings unter gewiſſen ſubjektiven Vorausſetzungen ſich in Gewiſſenspoſtulate verwandeln können; ſondern ſie ſind unbedingte Verbindlichkeiten. Sobald eine ſittliche Wahrheit den Anſpruch auf abſolute, verpflichtende Kraft uns gegenüber erhebt, und ſobald wir dieſen Anſpruch anerkennen, ſo hat ſie damit die Form einer Wahrheit des Gewiſſens angenommen. Wir können darin irren; was uns eine Zeit lang als Forderung des Gewiſſens erſchien, kann ſich uns bei gereifter Entwicklung als das Ergebnis einer Selbſttäuſchung, eines Mißverſtändniſſes erweiſen und wird dann von uns aus der Reihe der Gewiſſenswahrheiten ausgeſchieden werden. Sein Anſpruch auf abſolute Nachachtung iſt dann erloſchen. Aber, ſo lange unſere Anerkennung dieſes Anſpruchs währt, dürfen wir uns auch ſeiner Verbindlichkeit nicht entziehen. So haben wir denn das Bleibende, die Manifeſtation Gottes mittels des Gewiſſens, nicht ſowohl in ſeinem Inhalt zu erkennen, der, abhängig von der allgemeinen ſittlichen Entwicklung und den Zufällen derſelben unterworfen, viele Schwankungen erleidet, ſondern in ſeiner Form. Daß unſer ſittliches Wollen und Handeln an eine unbedingte Autorität gebunden iſt, daß wir uns der Macht einer ſittlichen Verbindlichkeit nicht entziehen können, das iſt die von Gott geordnete Organiſation unſeres geiſtigen Lebens, in der wir daher mit Recht eine abſolute Autorität verehren.

Die Erziehung zur gewiſſenhaften Pflichterfüllung ſchließt daher eine zwiefache Aufgabe in ſich: die Erziehung hat einmal das Gebiet des ſittlichen Erkennens zu läutern und zu erweitern; ſie hat aber ſodann den Zögling anzuhalten, daß er den Poſtulaten ſeines Gewiſſens Gehorſam leiſte.

Endlich fordert aber die Erziehung zum Pflichtbewußtſein auch die Erziehung zur ſittlichen Charakterbildung. Auch hier ſehen wir ihr eine doppelte Aufgabe geſtellt. Denn im Begriff des Charakters iſt ebenſowohl ein objektiver, univerſeller, als auch ein ſubjektiver, individueller Faktor enthalten. Wir verlangen von jedem Menſchen, daß er charaktervoll ſei, nicht hingegeben an die einzelnen Impulſe ſeines leiblich-pſychiſchen Naturorganismus; ſondern daß

er in freier Selbstbestimmung diesem gebiete; verlangen, daß er eine sittliche Überzeugung hervorbringe, welche über sein Handeln entscheidet. Aber auf der andern Seite erkennen wir an, daß vermöge der eigentümlichen Naturanlage eines jeden das Gebiet, das Maß und die Art der Selbstthätigkeit unabänderlich bestimmt sind. Denn wie mannigfache Wandelungen auch im Laufe der Entwicklung die Temperamente, auf denen das individuelle Leben ruht, erfahren mögen, der allgemeine Typus, den dieselben verleihen, bleibt unverändert. Und ebenso wird die Richtung der individuellen geistigen Begabung auch auf die Gestalt des sittlichen Lebens Einfluß ausüben, insofern sie einige Gebiete der sittlichen Arbeit dem Individuum verschließt, andere ihm öffnet. Und so hat die Erziehung eine zwiefache Aufgabe zu lösen, die sich jedoch zu einem inneren Ganzen gestaltet; sie hat zur allgemeinen sittlichen Charakterbildung zu leiten, aber dabei zugleich sich immer der Beschränkungen bewußt zu bleiben, welche durch die Individualität des Zöglings bedingt sind. Jene Aufgabe wird der Erziehung die Entschiedenheit und Strenge verleihen, welche objektiven Forderungen entspricht; diese ihr die Milde der Weisheit gewähren, welche die Rücksicht auf individuelle Eigenart verlangt und hervorbringt.

Ist es unzweifelhaft eine unerläßliche Aufgabe der Erziehung, ihre Pfleglinge zu charaktervoller Festigkeit zu bilden, so darf sie doch auch nicht vergessen, daß der Prozeß der Charakterbildung nur ein langsamer sein kann und sein soll. In einem Entwicklungsstadium, in welchem die Grundsätze, nach denen sich das sittliche Handeln richten soll, erworben werden, die Erfahrungen sich sammeln, die Erkenntnisse keimen und wachsen, auf denen die maßgebenden Überzeugungen ruhen müssen, darf noch nicht das Gemüt eine Festigkeit und Sprödigkeit besitzen, welche einer Fortbildung der Gesamtanschauung, die immer auch eine teilweise Umbildung in sich schließt, hemmend entgegentreten könnte. Die Thätigkeit der Erziehung setzt eben eine relative Unbestimmtheit, eine gewisse Charakterlosigkeit des Zöglings voraus; sie wäre erfolglos, wenn derselbe einen in sich abgeschlossenen Charakter besäße. Nur in einer Beziehung kann sie nicht früh genug auf die Erzeugung charaktervoller Bestimmtheit dringen, soweit es sich um die sittlichen Grund-

wahrheiten, ihre Aneignung im Gewissen handelt. Gewissenhaftigkeit ist eine Qualität, in welcher wir die allgemeine Voraussetzung sittlicher Charakterbildung erkennen, — eine Qualität, welche diesen Prozeß weder verengt noch verkürzt, sondern ihn nur sichert und gefahrlos macht.

Aber, abgesehen von dieser fundamentalen Charakterbestimmtheit, auf deren möglichst frühe Erzeugung die Erziehung bedacht sein muß, ist ein langsames Tempo in der Ausgestaltung der in sich gegründeten und gegen die Außenwelt sich abschließenden Persönlichkeit nur wünschenswert. Die Jugend hat ein Recht darauf, wechselnden Impulsen sich hinzugeben, entgegengesetzte Eindrücke in sich aufzunehmen; und es darf sie kein Tadel treffen, wenn ihre Anschauungen offenbare Widersprüche in sich schließen. Je empfänglicher das Gemüt für die Einflüsse ist, welche der Beziehungsreichtum der Außenwelt auszuüben vermag; je umfassender die geistige Begabung und infolge dessen die Vielseitigkeit der Interessen ist, welche der Zögling in sich hegt, desto zögernder wird die Entwicklung fortschreiten, aus der sich die charaktervolle Bestimmtheit herausbildet. Lange wird hier eine chaotische Verworrenheit und Unklarheit des Urteils herrschen, weil der jugendliche Geist noch nicht die Kraft besitzt, die Fülle der eindringenden Vorstellungen zu ordnen, hier Gedankengänge, die irre führen, abzuschneiden, dort andere weiter zu führen und zu vollenden, endlich die einzelnen Gedankenkomplexe zusammenzufassen und einheitlich zu gestalten; und es verrät große Kurzsichtigkeit, wenn der Erzieher diese jugendliche Gärung nur unter dem Gesichtspunkte eines geistigen Defekts betrachtet und den Reichtum positiver, nach Gestaltung ringender Elemente nicht zu erkennen vermag; wenn er mit Vorliebe die klaren Köpfe schätzt, deren frühe Klarheit nur den Beweis liefert, wie innerlich arm sie sind.

Aber auch der Schranken muß die Erziehung eingedenk sein, welche die Individualität des leiblich-psychischen Naturorganismus und die Eigenart, Stärke und Richtung der geistigen Begabung zieht; nicht, um diese Schranken in ihrer Enge und Begrenzung bestehen zu lassen, vielmehr hat sie ihre Erweiterung zum Ziele zu setzen, sondern um nicht zu ermüden, wenn ihre Arbeit so oft vergeblich ist und der erreichte Erfolg namhaft hinter dem beab-

sichtigten zurückbleibt. Gewiß soll die Erziehung die gesteigerten Irritationen des Sanguinismus und Cholerismus und die gesteigerten Depressionen des Phlegmas und der Melancholie bestreiten; dort den Leichtsinn aus der Zerstreuung zu innerer Sammlung rufen, die Heftigkeit der Erregung zur Unterwerfung unter die Zucht des Geistes zu führen suchen; hier die Neigung zum brütenden Träumen, zur Verzagtheit und Thatlosigkeit bekämpfen und die stumpfe Gleichgültigkeit aus der Erstarrung loszureißen sich bemühen; aber sie darf sich nicht das Ziel setzen, die individuelle Eigenart und die darauf ruhende eigentümliche Charakterbildung umzugestalten. Der Erzieher soll nicht Abbilder seiner selbst, sondern neue individuelle Bilder des Menschengeistes erzeugen. Und ebenso thöricht wäre es, wenn er die besondere geistige Begabung des Jünglings mißachtete und denselben entweder für die Interessen vorzugsweise gewinnen wollte, welche ihn erfüllen, oder wenn er ihn auf die Höhe einer gleichmäßigen, harmonischen Geistesbildung zu führen suchte.

Die Berechtigung individueller Charakterbildung fordert auch hier, daß die allgemeinen Bildungsziele für jeden einzelnen Zögling modifiziert werden. —

Der Gang unserer Betrachtung führte uns bis jetzt in Gedankenkreise, welche uns zwar die Erfüllung des Zöglings mit sittlichem Gehalt zeigten und die Wege der Erziehung vergegenwärtigten, auf denen sie das selbstische Element der Begierde zu reinigen und ihren Pflegling zum Träger sittlicher Gedanken, zum Glied einer idealen Welt zu bilden bemüht ist; aber die Bahnen zeichneten wir noch nicht, auf denen allein sie denselben zum freudigen und in sich befriedigten sittlichen Wirken bereitet, die Bahnen der Liebe und des Glaubens.

Die erzeugende Erziehung hat erst dann ihr Ziel erreicht, wenn sie das Herz des Zöglings zur Liebe und zum Glauben erschlossen hat. Wir gedenken erst jetzt dieser Aufgaben, nicht sowohl, weil sie die letzten wären und am Ende der Erziehung in das Auge gefaßt werden müßten, obwohl es allerdings richtig ist, daß sie nach Maßgabe fortschreitender Entwicklung in den Vordergrund treten, sondern vielmehr, weil sie die höchsten sind, weil in der Liebe und im Glauben das sittliche Leben des Menschen sich vollendet.

Aber, wie zeitlich die Liebe aller Thätigkeit der Erziehung vorangeht, ja die Voraussetzung bildet, auf der diese ruht; wie Vater- und Mutterauge längst mit innigstem Liebesblick das Kind begrüßt haben, bevor dieses das Auge dankbarer Gegenliebe aufschlägt; wie in Strömen hingebender Elternliebe gleichsam gebadet, das Kind zur Freude und zur Liebe erwacht; wie diese Liebe das Kind auf allen seinen Wegen begleitet, so lange das Vater- und Mutterherz schlägt, wie die Liebesatmosphäre des Hauses das Kind vom ersten Tage seines Erdendaseins an umgiebt: so erwacht auch schon in der Morgenfrühe des Kindeslebens der Geist dankbarer Gegenliebe. Die Liebe der Eltern ist aller Erziehung Voraussetzung und Fundament. Sie erzeugt im Kinde das Vertrauen, daß alles Thun derselben seinem eigenen Heile dienen wolle; sie giebt dem Gehorsam des Kindes Freudigkeit und Freiheit.

Es liegt in der Natur der Verhältnisse begründet, daß die Schule es nicht vermag, mit diesem Maße der Liebe den einzelnen Schülern zu begegnen; aber dennoch kann und soll sie in ihnen das Bewußtsein hervorbringen, daß sie alle Gegenstand eines wohlwollenden fürsorgenden Interesses für dieselbe sind. Der Schüler hat eine sehr deutliche und lebhafte Empfindung davon, ob für den Lehrer seine Klasse nur den Gegenstand unterrichtender Thätigkeit bildet, oder ob ihre intellektuelle Fortbildung und ihre sittliche Kräftigung ihm am Herzen liegt. Und danach bestimmen sich mit Recht die Sympathieen und Antipathieen der Schüler.

Ist die Liebe, welche Eltern und Kinder mit einander verknüpft, durch die innigsten Naturbeziehungen hervorgerufen und wurzelt in der Sphäre des unbewußten Seelenlebens; ist auch die Pietät eine unwillkürliche, mit welcher der Schüler zum Lehrer aufschaut, so sind diese Liebes- und Pietätsbeziehungen auch nicht Gegenstand der erzeugenden Erziehung. Und dennoch dürfen wir nur im Hause und in der Schule nach demselben suchen. Freundschaft und geschwisterliche Gesinnung sind die zwei Gestalten der Liebe, auf deren Hervorbringung das Interesse der Erziehung gerichtet sein muß. Liegt es doch in der Natur des Entwicklungsstadiums der Zöglinge begründet, daß die Gegenstände ihrer Liebe begrenzt sind; daß ihre Liebe keine universelle ist, sondern auf die Kreise beschränkt, in deren Grenzen ihr Leben verläuft. Und dies

ist auch nicht zu bedauern. Nur wer auf eng umgrenztem Gebiet die sittliche Kraft bethätigt, wird sie auch auf weitere Gebiete ausdehnen. Nur wer von Empfindungen der Liebe einer kleinen Anzahl von Personen gegenüber erfüllt ist, aber diese auch mit wahrhafter Liebe umfaßt, wird befähigt sein, auch eine umfassende Liebe in sich zu erwecken und zu pflegen. Auch hier bewährt sich das Wort des Dichters: „Willst du ins Unendliche schreiten, geh nur im Endlichen nach allen Seiten."

Pflegen wir vor allem die Freundschaft der Zöglinge, geben wir ihr Gelegenheit, sich zu bilden und zu befestigen! Ruht die Liebe, welche dieselbe knüpft und bewahrt, auch auf besonderer geistiger Naturverwandtschaft und ist insofern nicht rein ethisch begründet, so fordert sie doch, um erhalten zu bleiben, die ethische Gesinnung der Liebe; treue Freundschaft ist immer ethisch bedingt. Es ist eine unbestreitbare Thatsache, daß egoistische Geistesrichtung inniger Freundschaft abgeneigt ist; daß dieselbe nur da sich entwickelt, wo selbstverleugnende Liebe Raum gewonnen hat. Aber allerdings kann das Bedenken erhoben werden, ob der ausschließliche Charakter, den die Freundschaft anzunehmen pflegt, nicht der Entfaltung universellerer Liebe hinderlich sei. Allein ein solches Maß der Ausschließlichkeit, wie es hier vorausgesetzt wird, ist der Freundschaft nicht eigen. Eine edle jugendliche Freundschaft, mag sie auch ein engstes Band der Zuneigung zwischen zwei Zöglingen knüpfen, läßt doch auch eine herzliche Beziehung offen, die einen größeren Kreis umfaßt. Im Schulleben, wenigstens auf den höheren Entwicklungsstufen, auf denen die Freundschaft überhaupt Platz greift, pflegen sich die Zöglinge zusammenzufinden, welche sich den höheren idealen Interessen zugewandt haben. Es ist eine ethische Geistesgemeinschaft, welche hier die Einzelnen verbindet; und innerhalb dieses Kreises entstehen die wertvollen Freundschaften, welche in besonderer geistiger Verwandtschaft wurzeln, in der Anziehungskraft ruhen, welche die Individualitäten auf einander ausüben. Sind so diese Freundschaften durchaus frei von einer Ausschließlichkeit, die dem Entstehen eines universelleren Liebesgeistes gefährlich werden könnte, so müssen wir sie vielmehr wegen des idealen Inhalts, der sie erfüllt, als Mittel betrachten, welches die Entwicklung einer umfassenderen Liebesgesinnung be-

günstigt. Freundschaften der Jünglinge werden in der Gemeinsamkeit wissenschaftlichen Interesses oder der Freude an Poesie und Kunst sich bethätigen, während die zu Jungfrauen heranreifenden Mädchen in der verehrungsvollen Pietät zum Lehrer oder dem Geistlichen sich zusammenfinden und durch diese Vermittelung der Welt des Wissens, der Poesie des Glaubens gemeinsam sich erschließen. Hier und dort bildet die Freundschaft einen kräftigen Impuls für den Zögling, in die ideale Welt einzutreten und in ihr heimisch zu werden. Dieser Zusammenhang mit der idealen Welt erweitert aber das Herz und vermittelt die Beziehung zu allen hervorragenden Persönlichkeiten der Vergangenheit und Gegenwart, welche wir als Repräsentanten der idealen Welt betrachten dürfen; dieser Zusammenhang mit der idealen Welt öffnet aber auch das Auge für die geistigen und ethischen Mächte, welche in der Menschheit walten und in jeder einzelnen Menschenseele schlummern, und vermittelt so die Basis für die Entfaltung einer ethisch-universellen Liebesgemeinschaft.

So häufig jugendliche Freundschaften sind, so selten finden wir eine innige Liebe zwischen Geschwistern in dem Alter, auf dessen Grenzen unsere Betrachtung beschränkt ist. Mag sie auch später, und wir dürfen dies als die Regel ansehen, vielleicht alle Freundschaften überdauern; mag dann die Blutsverwandtschaft sich als das festeste Band bewähren, welches die Glieder der menschlichen Gesellschaft zusammenhält, so ist es doch eine Thatsache, die nicht bestritten werden kann, daß in der Zeit jugendlicher Entwicklung der Reiz der Freundschaft bei weitem überwiegt. Die Ursachen dieser Erscheinung sind nicht schwer zu erkennen. Die Freundschaft ist das Ergebnis freier Wahl; die erste Gemeinschaft, welche das erwachende Selbstgefühl der individuellen Persönlichkeit sich bereitet, gegründet auf den inneren Zusammenhang gemeinsamer Interessen; während das geschwisterliche Band, von der Natur gewoben, Individuen verknüpft, die sich oft früher des Gegensatzes ihrer Eigenart als des vereinigenden Familientypus bewußt werden. Und während Freunde immer nur den kleineren Teil der Zeit gemeinsam verleben, und daher die Gelegenheit zur Kollision der Bestrebungen für sie auf einen kleinen Kreis beschränkt ist, ist für Geschwister das fast stete Beisammensein, die

Gleichheit der Lebensbedingungen, zumal bei starker Divergenz der Charaktere, der Ausgangspunkt für mancherlei Kollisionen.

Die pflegende Erziehung vermag unmittelbar wenig zu thun, um die Geschwister durch herzliche Liebe zu vereinigen; räumt die beschränkende Erziehung die Hindernisse hinweg, welche ihre Entfaltung hemmen, so darf gehofft werden, daß der Geist des Hauses, selbst als Geist der Liebe sich bewährend, durch die mannigfachen Kanäle, die er sich bereitet und deren wir früher gedacht haben, sich allen Gliedern mitteilen und sie zu einer Liebesgemeinschaft verbinden werde.

Gleichwertig der Erziehung zur Liebe ist die Erziehung zum Glauben; wie ja auch Christus dem Gebot der Gottesliebe und einer Nächstenliebe, welche den Nächsten dem eigenen Ich gleichstellt, denselben Wert zuerkennt (Matth. 22, 36—40. Mark. 12, 29—31). Und beide stehen mit einander in innerem Zusammenhange und bedingen sich gegenseitig. Wie am Weltbewußtsein das Gottesbewußtsein erwacht, so an der Liebe zum Nächsten die Liebe zu Gott. Jene bildet die erste, diese die zweite Stufe in der Entfaltung des Liebesgeistes (1 Joh. 4, 20). Und wiederum führt die Liebe zu Gott auch zur Liebe zu den Brüdern, ja sie bildet ihr zuverlässigstes Fundament (1 Joh. 4, 21; 5, 1).

Wir müssen aber die christliche Frömmigkeit auch als die einzige sichere Bürgschaft sittlicher Lebensführung, kräftigen und steten Pflichtbewußtseins überhaupt betrachten. Wer sie außeracht läßt; Eltern, die ihr Kind in die Welt hineinsenden, ohne, so viel an ihnen liegt, zugleich das Erbe des Glaubens ihm mitzugeben, haben ihm die wertvollste Waffe vorenthalten, deren es im Kampfe des Lebens, zum Schutze gegen die Versuchungen, denen es ausgesetzt ist, bedarf. Mag auch ein glaubensloser Mensch bei günstiger Fügung seiner Geschicke vor völligem moralischen Schiffbruch bewahrt bleiben; bei schwierigerer, dunklerer Gestaltung derselben wird er sicher ohne Glauben den inneren Halt verlieren.

Aber welche Mittel stehen der Erziehung zur Verfügung, den Glauben zu wecken und zu befestigen? Sehen wir ab von dem unmittelbaren Einfluß, den die Frömmigkeit des Hauses ausübt; verzichten wir darauf, der Wirkung des Religionsunterrichts zu gedenken, den die Schule erteilt, da wir jenen schon früher be-

rührt haben, auf diesen später unsere Aufmerksamkeit lenken müssen, so wird unsere Betrachtung vor allem sich der Beantwortung der Frage zuwenden, inwieweit die Erziehung in der Lage ist, ein religiöses Bewußtsein zu begründen, ein unmittelbares, religiöses Interesse im Zögling hervorzurufen.

Die Wurzeln der Frömmigkeit liegen in ethischen Bedürfnissen. Mag die religionsphilosophische Spekulation im Drange des menschlichen Geistes begründet sein, den Schleier zu heben, der das Geheimnis des Welträtsels bedeckt; mag ein Erkennen, das auf diesem Wege gewonnen wird, den Blick der Frömmigkeit erweitern und ihrer Offenbarung und Bethätigung ein reicheres Gebiet erschließen: ihre Wurzeln liegen in Bedürfnissen des Gemütes. Es ist das Verlangen des Herzens, nicht an die Kräfte und Gewalten, welche dies sinnliche Dasein regieren, als an die entscheidenden Mächte gekettet zu sein; nicht von ihnen das eigene Geschick abhängig zu wissen, sondern vertrauensvoll dasselbe vielmehr in die Hand einer höchsten Liebe, Weisheit und Macht legen zu können, aus welchem die Religion erwächst. Es ist sodann das Bewußtsein von Sünde und Schuld, das nach Vergebung und Erlösung bittend und hoffend ausschaut; es ist endlich der Druck der Vergänglichkeit und des Todes, der die Sehnsucht nach einer Stätte unvergänglichen Lebens, nach der Teilnahme am Leben Gottes weckt, worin wir die Quellen der Frömmigkeit zu suchen haben. Und das Christentum hat keineswegs die Frömmigkeit auf anderen Fundamenten erbaut, hat keinen anderen Bedürfnissen des Gemüts Genüge gethan, sondern eben diesen, reinigend und vertiefend, die vollkommene Befriedigung gewährt. In Christus ist uns die Vaterliebe Gottes erschienen; in Christus sind wir Kinder Gottes geworden, die alle Sorge vor das Auge seiner Liebe bringen und ihm, seiner gnadenreichen Vorsehung, die Gestaltung ihrer Lebenswege anvertrauen dürfen; in Christi sühnendem Leiden und Sterben sehen wir die Schuld getilgt; der heilige Geist, der von ihm ausgeht und die Frucht seines Lebenswerkes uns zueignet, ist für uns der Quell der Erlösung; und in Christi Auferstehung und Verklärung erkennen wir die Bürgschaft des ewigen Lebens.

Wenn wir uns dieser Wurzeln christlicher Frömmigkeit bewußt sind, werden uns die Schwierigkeiten für die Erzeugung

derselben im Gemüt unserer Zöglinge leicht erkennbar sein. Da im elterlichen Hause — wenn wir von den Hütten der Armen und dem sorgenreichen Leben der verschämten Armen absehen — mühelos dem Kinde alle Bedingungen seiner Existenz zufallen, alle seine Bedürfnisse befriedigt werden; da sich dasselbe unbedingt auf die Fürsorge der Eltern verlassen kann, so ist es geneigter, der Vorsehung dieser, als der Vorsehung Gottes zu vertrauen. Und da, wenn nicht Schwäche und Kränklichkeit den Genuß der irdischen Güter hemmt, das Kind mit heiterem Blick in die Welt schaut, froh die Gegenwart empfindet und mit ahnungsvollem Auge auf die Zukunft gerichtet ist, in deren enthülltem Angesicht es den Zauber einer vollkommenen Schönheit zu lesen hofft, so zeigt es sich wenig bereit, den Blick auf die unsichtbare Welt zu lenken. Und wir finden dies so natürlich und berechtigt, daß uns ein Kind, welches sich mit Vorliebe den Gedanken an das unvergängliche, übersinnliche Leben zuwendet, entweder geistig einer krankhaften Richtung unterworfen scheint, oder uns mit der bangen Sorge erfüllt, seine weltfremde Seele werde sich bald von ihrem Körper lösen. Auf diese Motive der Frömmigkeit dürfen wir also nicht in erster Linie rechnen, wenn wir auch keineswegs, wie wir zeigen werden, auf sie zu verzichten genötigt sind. Aber dürfen wir ein Bewußtsein der Sünde und Schuld voraussetzen, welches zur Bitte um göttliche Vergebung und zu dem Gnadenquell der Erlösung in Christus treibt? Ohne Zweifel fehlt es keinem Kinde völlig am Bewußtsein eigener Verschuldung, zu häufig wird es ja mannigfacher Vergehungen überführt, bald schwererer, bald leichterer; zu deutlich beweist die Strafe, von der es getroffen wird, daß es Ordnung und Recht, sei es des Hauses, sei es der Schule, gebrochen hat. Wenn nur nicht dies Schuldbewußtsein sich an der Vergebung der menschlichen Autoritäten genügen ließe und ausschließlich von eigener Kraft die Überwindung der Sünde erwartete. —

Aber es wäre wahrlich ein Armutszeugnis des christlichen Glaubens, wenn er bekennen müßte, seine Motive in der Jugend nicht wirksam machen zu können; und ebenso ein Armutszeugnis der Jugend, wenn sie für dieselben keine Empfänglichkeit besäße. Uns kam es hier nur darauf an, die Schwierigkeiten der Erziehung

zum Glauben zur Anschauung zu bringen; aber wir sind weit davon entfernt, sie für unüberwindlich zu erachten. Gott ist dem menschlichen Geiste der nächste; und alle die einzelnen Motive der Frömmigkeit, deren wir gedachten, sind nur die von Gott in uns bewirkten Impulse, welche das Bewußtsein unserer Gemeinschaft mit ihm erregen und zur Vollziehung derselben verpflichten. So werden wir von vornherein voraussetzen, daß im Garten des Glaubens auch der Jugend eine Stätte bereitet sei.

Wir blicken noch einmal auf die Motive des Glaubens. Es ist richtig daß das Kind eines Hauses, dessen irdische Existenz gesichert ist, in seinen Eltern gleichsam die verkörperte Vorsehung sieht; aber ist denn sein Blick auf die Grenzen des eigenen Hauses beschränkt; sind ihm die Bettler, die an die Pforten des Hauses klopfen; die Hütten der Armen, an denen es vorüber geht; die bleichen Wangen und müden Augen, denen es auf der Straße begegnet, nicht Zeugen schwerer Lasten, die auf dem Menschenleben ruhen, schwer genug, um die Seele zu einem himmlischen Helfer zu führen, der tragen hilft, schwer genug, um die Sehnsucht zu erwecken, in der Luft geistiger Freiheit aufzuatmen, in Gott sich über die Welt zu erheben!

Und wenn das Kind nun das eigene Geschick mit dem Los der Armen vergleicht, werden da nicht Fragen in seiner Seele wach werden, welche allein der Glaube an die Vorsehung Gottes befriedigend zu beantworten vermag? Die Fragen, warum hier Armut, dort Reichtum; warum oft ein so jäher Wechsel des Geschicks, der den Glücklichen in die Reihe der Leidenden stellt?

Und treffen nicht oft, sei es die eigene Familie, sei es das Haus von Verwandten oder Freunden, die schmerzlichsten Geschicke, denen kein menschliches Können sich zu entziehen vermag; ja begegnen nicht vielleicht dem eigenen Leben des Kindes Gefahren, gegen welche keines Menschen Kunst dasselbe schützen kann? Und sind nicht so reichlich Anlässe für die Erziehung gegeben, um in der Seele des Kindes religiöse Empfindungen zu wecken und sein Auge auf Gottes vorsehungsvolles Walten zu lenken; und wird nicht dagegen, wenn sie sich dieser Verpflichtung entzieht, ein öder Fatalismus oder ein geist- und trostloser Zufallsglaube sich des Gemüts bemächtigen?

Ist es ferner auch richtig, daß das Schuldbewußtsein des Kindes sich auf die Verantwortlichkeit vor der menschlichen Autorität beschränkt und seine heilsamen Entschlüsse von dem Blick auf göttliche Hilfe absehen; ja, werden wir, je unerheblicher die Vergehungen des Zöglings sind, uns eines Versuchs, das Schuldbewußtsein zu vertiefen, enthalten müssen, damit nicht eine Verwirrung in der sittlichen Beurteilung entstehe und das Bewußtsein eigener Kraft herabgestimmt werde, so können doch bei fortschreitender Entwicklung und bei schwereren Vergehungen seitens der Erziehung die religiösen Maßstäbe sittlicher Selbstbeurteilung nicht umgangen werden, wenn nicht das Gemüt des Zöglings verflachen soll; und die eigenen Erfahrungen des letzteren nötigen dazu. Je mehr das geistige Leben desselben sich entfaltet, desto seltener entbehren seine Handlungen eines sie begleitenden, mehr oder minder klaren Bewußtseins; es gehen ihnen Überlegungen voran, ein vielfach verschlungener Prozeß bald auseinandergehender, bald zusammenwirkender Gedanken bildet die Voraussetzung des Handelns. So entsteht in der Seele eine innere sittliche Welt, die nur zum Teil in der äußeren Handlung zur Erscheinung kommt. Damit verliert aber auch für den Zögling das einzelne Vergehen den Charakter des Isolierten und spurlos Vorübergehenden; seine tieferen, im Gemüt liegenden Wurzeln werden ihm offenbar. Zugleich aber erweitert sich sein Blick, die Konsequenzen seines Handelns enthüllen sich vor seinem Auge; er erkennt, wie ein falscher Schritt eine Reihe anderer nach sich zieht, bis eine erschütternde Katastrophe eintritt. Und macht er diese Erfahrungen nur zu einem geringen Teile an sich, so vermag er doch dieselben, wenn sie im Bilde fremder Erlebnisse ihm entgegentreten, innerlich mitzuempfinden. Menschliche Sünde und Schuld in ihrem riesengroßen Umfange, in der Vielheit ihrer Gestaltungen, erscheinen ihm, da er ihre Keime in sich empfindet, da er einzelne Stadien derselben als eigene schmerzliche Erfahrungen anerkennen muß, nicht mehr als etwas schlechthin Fremdes, das ihn nichts angeht, sondern als eine dunkle Entwicklung, in die er selbst mit verflochten ist. Dann aber ist auch für die Erziehung die innere Berechtigung, ja Verpflichtung vorhanden, die Sünde als Sünde gegen Gott, die Schuld als Schuld vor Gott dem jugendlichen Gemüte zu ver-

gegenwärtigen; dann ist auch die Bedingung gegeben, an welche das Verständnis für das Versöhnungs- und Erlösungswerk Christi geknüpft ist, das Verlangen nach der vergebenden und rettenden Gnade.

Am schwersten wird es immer bleiben, die religiösen Motive im Gemüt des Zöglings wirksam zu machen, welche von dem Bewußtsein der Vergänglichkeit des irdischen Daseins in uns geweckt werden. Zu reizvoll erscheint dem jugendlichen Sinne diese sichtbare Welt; zu fern liegt demselben die Erkenntnis der herben Geschicke, welche sie in sich schließt, als daß der Blick auf das Reich der Vollendung sich intensiv zu richten vermöchte. Und wir sind auch nicht berechtigt, das Interesse der Jugend an dieser irdischen Welt zu schwächen und von ihr abzuziehen. Sie soll dieselbe lieben als eine Offenbarungsstätte göttlicher Herrlichkeit; als den Boden, auf dem das Reich Gottes erbaut wird; als das Gebiet, auf welchem sie selbst mit Freudigkeit für das Reich Gottes wirken und schaffen soll. Aber auch der Kreis der Erfahrungen, welche dem jugendlichen Gemüte nahe treten, schließt manche schmerzlichen Geschicke in sich, welche unwillkürlich den Blick auf die Welt der Vollendung lenken.

Ein Todesfall, der in der eigenen Familie eine schwer empfundene Lücke hervorbringt; ein Krankenbett, das angstvolle Sorge wach ruft, wird auch im jugendlichen Sinn ernstere Gedanken erzeugen, die, mögen sie auch nur als flüchtige Schatten über das Seelenleben hinziehen, doch in demselben Spuren zurücklassen werden. Und je häufiger aus der näheren oder weiteren Gemeinschaft des Zöglings ein Glied ausscheidet, desto mehr wird auch in seinem Geiste das Bild eines Lebens, in welchem sich dies irdische Dasein vollendet, Raum gewinnen; desto eher darf auch die Erziehung nach Maßgabe der Empfänglichkeit, auf welche sie rechnen kann, dies Bild zu befestigen suchen; nicht um eine Sehnsucht nach diesem übersinnlichen Dasein zu erwecken, für welche die Voraussetzungen fehlen; die nur da berechtigt ist, wo die sichtbare Wirklichkeit nicht mehr die Bedingung des sittlichen Handelns gewährt, wo die Nacht angebrochen ist, da niemand wirken kann; sondern, um vielmehr die Schaffensfreudigkeit und den Mut des Lebens auf dem festesten Grunde zu erbauen.

Der Blick über Tod und Grab hinaus giebt unserem Gemüte Freiheit und Selbstgewißheit, erzeugt in ihm die Sicherheit, daß wir nicht im Wirbel der sinnlichen Erscheinungswelt verloren gehen, sondern, innerlich erhaben über sie, uns auch in ihr behaupten können. Der Glaube an das ewige Leben ist die Wurzel unzerstörbarer Freudigkeit, der unversiegbare Quell unvergänglicher Jugend. Auf diesem Boden ruhend, birgt die Hinweisung auf die unsichtbare Welt keine Gefahren in sich; bedroht nicht die unbefangene Freude am irdischen Leben, die der Jugend eigen ist und eigen sein soll, und kann gewiß nicht beschuldigt werden, eine krankhafte Stimmung zu erzeugen. Auf diesem Boden ruhend, schließt sie aber auch eine Fülle sittlicher Impulse in sich. Denn nicht als ein metaphysisches Erbe soll uns der Eintritt in die Welt der Vollendung erscheinen, nicht in diesem Lichte sollen wir dieselbe der Jugend zeigen; sondern vielmehr als die reife Frucht sittlicher Arbeit, als ein Ziel, welches nur die Hingabe an den Willen Gottes, selbstverleugnender Dienst im Gehorsam gegen ihn erreichen. Nur für eine solche Beurteilung der Bedingungen des ewigen Lebens tritt das Evangelium ein, welches uns die Auferstehung Christi, seine überweltliche Herrlichkeit, als Lohn und Frucht seines im Kreuzestode vollendeten Gehorsams darstellt.

Es bedarf nicht der Erinnerung, daß die Pädagogie die Verpflichtung, auf das ewige Leben hinzuweisen, nicht erfüllt, wenn sie die Phantasie reizt, das unerkannte Land mit luftigen Gebilden zu schmücken, deren baldige Auflösung leicht den Glauben selbst erschüttert; daß sie derselben nur dann Genüge thut, wenn sie diesen Glauben als eigene unerschütterliche Gewißheit bezeugt und mit Impulsen zu sittlichem Handeln verknüpft. — —

Wir stehen am Schluß unserer Darstellung der Grundsätze, welche für die erzeugende Erziehung maßgebend sein sollen. Es bleibt uns nur übrig, den Gang unserer Betrachtung vom Standpunkte der christlichen Ethik aus zu rechtfertigen. Denn daß von diesem aus mit dem Scheine innerer Begründung Bedenken gegen denselben erhoben werden können, wollen wir nicht verbergen. Es ist der Ausgangspunkt unserer Betrachtung, der beanstandet werden kann. Denn während die christliche Ethik in der Selbstverleugnung und einer mit derselben verbundenen Liebe die funda-

mentale Tugend erkennt; war es die Selbstschätzung, das Bewußtsein eigenen Wertes, in deren Hervorbringung und Pflege wir die erste Aufgabe der Erziehung suchten. Indessen müssen diese Bedenken schwinden, wenn wir uns vergegenwärtigen, daß die Pädagogik nicht sowohl das Bild des christlichen Lebens zeichnen will, sondern vielmehr die Entwicklungsstadien, welche durchlaufen werden müssen, damit dieses entstehe; daß sie die Wege bestimmen soll, welche die Erziehung zum Zweck der Erzeugung christlicher Gesinnung und christlichen Handelns betreten muß. So hat die Pädagogik sich an die ethische Richtung anzuschließen, welche sie bei dem Zögling als maßgebend voraussetzen muß, und welche ihr auch die Erfahrung als denselben bestimmend zeigen wird, an das Interesse am eigenen Selbst. Sie muß darauf bedacht sein, dieses von den Elementen der selbstsüchtigen Begierde zu reinigen und mit positivem sittlichen Gehalt zu erfüllen. Nicht als ob die Erziehung zur Liebe ein scharf abgegrenztes zweites Stadium beginnen dürfte; sie wird gewiß ein Ziel bilden, auf welches von Anfang an der Blick des Erziehers gerichtet sein muß, für welches er immer das Gemüt des Zöglings erschließen und bereiten soll; aber diese Aufgabe wird längere Zeit der erstgenannten gegenüber zurücktreten. Noch immer geht in gewissem Sinne die Erziehung für das Evangelium durch die Pfade alttestamentlicher Gerechtigkeit. Es ist das im Lichte des Christentums angeschaute und gedeutete Gesetz, welches uns für die Gemeinschaft des Reiches Christi bereitet. Nur das Selbst, welches durch den Gehorsam gegen das Gesetz sittlichen Charakter empfangen hat, besitzt die Bedingungen, eine Liebe zu beweisen, welche sittlichen Impulsen folgt und sittlichen Zwecken dient; nur das Selbst, welches sich eine sittliche Qualität erworben hat, bringt, wenn es sich der Liebe erschließt, der Gemeinschaft ein wertvolles Gut. Es war große pädagogische Weisheit, die Luther bewährte, als er den Dekalog an die Spitze der christlichen Heilswahrheiten stellte.

Die Methode der intellektuellen Erziehung.

§ 21.

Die sinnliche Wahrnehmung.

Die intellektuelle Erziehung muß, insofern sie zur Aneignung der sichtbaren Welt der Erscheinungen leiten will, die Sinne zu energischer Thätigkeit zu wecken suchen. Diese Aufgabe wird sie dadurch zu lösen vermögen, daß sie das Gebiet der geistigen Interessen des Zöglings erweitern und dasselbe mit der sinnlichen Umgebung in innere Beziehung zu versetzen sucht. Es sind naturgeschichtliche, topographische und geographische, sowie ästhetische Interessen, auf deren Pflege die Erziehung angewiesen ist, um den Zögling in ein lebendiges Verhältnis zur sichtbaren Wirklichkeit zu versetzen, ihn zur Übung der sinnlichen Wahrnehmung und zum Erwerb einer Vielheit sinnlicher Anschauungen zu veranlassen. Ist hier der unmittelbare Einfluß der Erziehung ein beschränkter, so ist derselben ein weites Feld der Wirksamkeit zur Weckung der Sinne im Unterricht geöffnet. Die Erläuterung des Anschauungsbildes, die Übung im Lesen, Schreiben, Zeichnen bilden die Grundlage, der naturgeschichtliche und geographische Unterricht schließen sich an, und vermöge des Zusammenhangs zwischen Vorstellung und Empfindung, der uns gestattet, den Inhalt jener mit Qualitäten dieser zu verbinden, ist jeder Unterricht in der Lage, auf die Sinne weckend zu wirken, bald konkrete Anschauungen produzierend oder reproduzierend, bald logische Operationen in Raum-, Zeit-, Zahlanschauungen begleitend. In dem einen Falle wird das Lehrobjekt eine Frische gewinnen, wie sie nur einem Erlebnis eignet; im andern Falle eine Klarheit erhalten, wie sie nur die ungehemmte, scharfe, sinnliche Wahrnehmung besitzt.

Die moralische Erziehung steht, wie wir schon früher andeuteten, mit der intellektuellen Erziehung in einem inneren Zu-

sammenhange; ist es doch die ethische Welt, deren Erkenntnis sie vermittelt, und ist doch alles Erkennen an gewisse ethische Bedingungen geknüpft. Und ebenso bietet auch die intellektuelle Erziehung der moralischen einen nicht geringen Gewinn, da jeder Fortschritt auf dem Gebiet des Erkennens, jeder neue Blick in den Weltzusammenhang sittliche Impulse ausübt, welche uns, wenn wir ihnen folgen, auf eine höhere ethische Stufe erheben, und da die Konzentration, welche wissenschaftliches Forschen gebietet, nur auf dem Wege der Selbstverleugnung und Entsagung gewonnen und erhalten wird. Derselbe Zusammenhang, welcher Gerechtigkeit und Wahrheit verknüpft, verbindet die moralische und die intellektuelle Erziehung. Darin aber sind beide von einander unterschieden, daß, was für die eine das unmittelbare Ziel ist, für die andere nur den mitbeabsichtigten Nebenerfolg bildet.

Aber — diesem Bedenken müssen wir hier zuerst begegnen — ist der Begriff einer intellektuellen Erziehung überhaupt statthaft, oder sollten wir denselben nicht vielmehr mit dem Begriff intellektueller Bildung vertauschen, wie wir uns ja desselben bis jetzt häufig im Verlaufe unserer Darstellung bedienten? Pflegen wir nicht mit gutem Grunde im Namen „Erziehung" alle Thätigkeiten zusammenzufassen, welche der moralischen Entwicklung unserer Zöglinge gelten?

Wir verzichten darauf, festzustellen, ob und inwieweit der übliche Sprachgebrauch unserer Wahl günstig ist, und beschränken uns, diese Wahl durch innere Begründung zu rechtfertigen. Darin dürfen wir wohl auf eine allgemeine Zustimmung rechnen, daß der Begriff der Erziehung eine Thätigkeit darstellt, für welche die Mitwirkung des Zöglings, die freie Entschließung desselben eine unerläßliche Bedingung bildet. Und eben deshalb gerade wenden wir vorzugsweise den Begriff der Erziehung auf das moralische Gebiet an, weil es uns hier als selbstverständlich erscheint, daß nur unter Voraussetzung eines eigenen, die Thätigkeit des Erziehers fortsetzenden und vollendenden Strebens des Zöglings irgendwelche Erfolge erzielt werden können.

Nicht dieselben Vorstellungen verknüpfen wir mit dem Begriff der Bildung. Unterliegt es auch keinem Zweifel, daß die Bildung ohne Mitthätigkeit des zu bildenden, ohne Selbstbildung, nicht

erlangt werden kann, so ist doch diese nicht im Begriff der Bildung ausgedrückt. Der Thätigkeit des Künstlers entnommen, welcher den formlosen Block umarbeitet, ohne daß dieser anders als durch die mehr oder weniger günstige Qualität seines Materials erleichternd oder erschwerend zu jener mitwirkt, vergegenwärtigt sie uns ausschließlich die Arbeit des Erziehers. Oder auch, anknüpfend an die Vorgänge des Naturlebens, aus denen die Gestaltenfülle der sichtbaren Welt erwächst, stellt uns der Begriff der Bildung die geistige Entwicklung als ein Ereignis dar, welches mit einer inneren Notwendigkeit erfolgt, wenn gewisse Faktoren in Wirksamkeit treten. So werden wir, je mehr unser Blick auf die allgemeinen Bedingungen und Ziele der Pädagogie gerichtet ist, den Begriff der Bildung anzuwenden geneigt sein, während wir, wenn wir uns dem konkreten pädagogischen Handeln, welches immer auch ein Handeln des Zöglings fordert, zuwenden, vielmehr auf den Begriff der Erziehung gewiesen sind.

Aber auch für die Aufgabe der intellektuellen Entwicklung? Das ist die Frage, die jetzt beantwortet werden muß. Die Entscheidung ist von dem Beitrag abhängig, den wir für die hier eintretenden Vorgänge der freien Thätigkeit des Zöglings zuerkennen. Je geringer wir denselben schätzen, desto mehr wird sich der Begriff der Bildung empfehlen; je höher, der Begriff der Erziehung. Indem wir diesen gewählt haben, ist unsere Entscheidung getroffen, und unsere Darstellung selbst muß für das Recht derselben den Beweis führen. —

Den Anfang der intellektuellen Erziehung bildet die Erschließung der sinnlichen Wahrnehmung. Es ist die ursprünglichste That der geistigen Weltaneignung, daß das Kind auf die Vorgänge achtet, die in seiner sinnlichen Umgebung sich vollziehen. Gleichgültig gegen dieselben verlebt es die ersten Monate seines Erdendaseins in dumpfem Hinbrüten, ausschließlich von den tierischen Bedürfnissen des menschlichen Lebens in Anspruch genommen. Da endlich leuchtet der Funke des Geistes auf, das Ohr erschließt sich den Schwingungen des Tones, das Auge öffnet sich den Ätherwellen des Lichtes. Für die Ereignisse, welche dieses Stadium des frühesten Kindeslebens erfüllen, wählen wir gerne den Begriff der Bildung. Hier ist die freie That des Subjekts verschwindend

klein, hier walten mit entscheidender Macht die Bildungsprozesse der Natur, hier ist für pädagogisches Handeln kein Raum. Nicht, als ob es unmöglich wäre, durch willkürliches Eingreifen, durch gesteigerte Reize die Entwicklung sinnlicher Wahrnehmung zu beschleunigen, aber es geschähe sicher auf Kosten der Gesundheit des Kindes, und nicht in freier That vermöchte dieses auf das ungeduldige Handeln des pädagogischen Künstlers zu antworten, sondern nur die Reaktionen eines überreizten leiblich-seelischen Organismus würden sich zeigen.

Es sind spätere Entwicklungsstufen, welche eine erziehende Thätigkeit zum Zwecke der Erschließung der sinnlichen Wahrnehmung fordern und gestatten. Gedenken wir zuerst der allgemeinsten Aufgabe, welche ihr gestellt ist. Allzu geneigt pflegen Kinder zu sein, gleichsam mit wachen Augen träumend, an ihrer Umgebung vorüberzugehen und nur, wenn eine Erscheinung ihren eigentümlichen Interessen entspricht, dieselbe zu beachten. Hängt dies nun offenbar damit zusammen, daß vermöge der niederen Entwicklungsstufe, auf welcher sie sich befinden, der Kreis ihrer Interessen auch ein beschränkter ist, so liegt es doch in der Hand der Erziehung, diesen Kreis nach Maßgabe der vorhandenen Empfänglichkeit zu erweitern. Und dies ist ihre Aufgabe; wahrlich eine Aufgabe, welche auf die freie Thätigkeit des Zöglings rechnen muß. Es ist von geistigen Zuständen abhängig, wie viel von der Erscheinungswelt, in der wir uns befinden, von uns wahrgenommen wird, ob die Fülle von Gestalten, die Mannigfaltigkeit von Farben, welche sie in sich birgt, zu ihrem größeren Teile in unseren Gesichtskreis tritt oder sich demselben entzieht; ob der Vogelgesang im Walde oder die musikalischen Töne, die aus der Nähe oder Ferne zu unseren Ohren dringen, einen lebhafteren oder schwächeren Wiederhall in unserem Empfinden erlangen; ob endlich die genaueren Beziehungen im Verhältnis der Farben und Töne, die zarteren Übergänge, ob die inneren Zusammenhänge im Bau der einzelnen Gestalten von den Sinnen aufgefaßt werden, oder ob die Empfindung derselben sich nur auf die scharf abgegrenzten Gegensätze der Gestalten, Farben und Töne beschränkt.

Ist so die sinnliche Wahrnehmung eine That des Geistes, so liegt der Gedanke nahe, daß die Pädagogie sich einer Thätigkeit

zu enthalten habe, welche unmittelbar der Entwicklung der Sinne gilt, daß dieselbe vielmehr nur mittelbar, durch die Einwirkung auf das Gebiet der geistigen Interessen des Zöglings, die Vielseitigkeit und Schärfe der sinnlichen Wahrnehmung hervorzubringen sich bemühen dürfe. Und in der That ist dies wenigstens unbedingt richtig, daß die Erziehung nur durch Erweiterung der Interessen des Zöglings hoffen darf, offene Sinne für die Welt der sichtbaren Erscheinung in ihm zu erzeugen. Nichtsdestoweniger bleibt doch als eine selbständige Aufgabe die pädagogische Thätigkeit bestehen, welche den von geistigen Interessen erfüllten Zögling zu veranlassen sucht, der Welt der Erscheinungen sich zuzuwenden und in ihr die Stätte zu erkennen, welche jenen reiche Befriedigung gewährt. Er soll die Schätze heben lernen, welche sie in sich birgt; aus der Quelle schöpfen, welche hier für ihn fließt.

Am leichtesten wird diese Aufgabe zu lösen sein, wenn naturgeschichtliche Interessen das Gemüt des Zöglings erfüllen. Unwillkürlich wird derselbe dann den Blick auf das Naturleben richten und die Erscheinungen, welche hier ihn fesseln, auch zum Gegenstand schärferer Beobachtungen wählen. Die bei unserer Jugend so beliebten Sammlungen von Schmetterlingen, Käfern, Pflanzen beweisen, wie dieselbe, wenigstens zu einem nicht geringen Teile, auch in der That einen offenen Sinn dem Naturleben entgegenbringt. Daß das Interesse, welches sie hier zeigt, nur in sehr beschränktem Maße oder doch nur in sehr seltenen Fällen einen wissenschaftlichen Charakter trägt, vielmehr wesentlich ästhetischer Natur ist, bald durch die Schönheit der Farben, die sich hier zeigen, bald durch auffallende Eigentümlichkeiten, die sich dort finden, bedingt, kann den Wert dieses Interesses, insofern dasselbe die Vielseitigkeit und Genauigkeit der sinnlichen Wahrnehmung fördert, nicht beeinträchtigen. Der Erziehung bleibt hier nur wenig zu thun übrig; sie soll das Interesse steigern und das Feld der sinnlichen Wahrnehmung erweitern, indem sie die Naturobjekte sorgfältiger beobachten lehrt und auf Erscheinungen hinweist, welche der flüchtigen und nur starken Reizen folgenden Wahrnehmung des Zöglings entgingen; sie soll das leicht erlahmende, zur Unstätigkeit geneigte, nach häufigem Wechsel verlangende jugendliche Interesse fesseln und befestigen, indem sie durch eine in das

wissenschaftliche Gebiet einführende Belehrung einen neuen Reiz der einmal gewählten Beschäftigung verleiht. Sie soll endlich, indem sie neue Gesichtspunkte für die Beobachtung eröffnet, die sinnliche Wahrnehmung veranlassen, auf ein weiteres Gebiet sich zu erstrecken und sorgsamer auf die einzelnen Merkmale der Erscheinungen zu achten.

Betrachteten wir bis dahin die sinnliche Wahrnehmung in ihrer der Aufnahme einzelner Naturobjekte zugewandten Thätigkeit, welche nur der urteilende Geist mittels der durch den Unterricht ihm vermittelten Kenntnisse einem großen Ganzen einzuordnen vermag, so wird es nun unsere Aufgabe sein, der Bewegung der sinnlichen Wahrnehmung zu folgen, insoweit dieselbe auf die Aneignung von umfassenderen Gruppen von zusammengehörigen Gebieten der Naturerscheinungen gerichtet ist. Wir finden dieselbe im Dienste teils geographischer, teils ästhetischer Interessen. Da die letzteren aus Gründen, die wir bald zu bestimmen haben, später als jene das Bewußtsein in Anspruch zu nehmen pflegen, so wenden auch wir uns zuerst der Betrachtung der sinnlichen Wahrnehmung zu, welche aus dem Bedürfnis erwächst, ein Bild der Lage des Ortes, an dem wir uns befinden, zu gewinnen. Auch hier ist für ein bewußtes, pädagogisches Handeln wenig Raum gegeben; denn unwillkürlich bildet sich jenes Bedürfnis des Kindes, unwillkürlich kommt die Erziehung demselben entgegen. Wenn das Kind zum erstenmal selbständig, ohne Geleit, seine Schritte über die unmittelbare Umgebung des elterlichen Hauses hinaus richtet; wenn es dann weiter in der Stadt das Ziel seines Weges sucht; wenn es endlich den näheren Umkreis derselben zur Stätte seiner Wanderungen wählt, so ist es ein stetig wachsendes Maß von Ortsbestimmungen, ein immer mehr zunehmender Umfang von Wahrnehmungen, deren Aneignung die Voraussetzung für diese immer größere Entfernung der Ziele bildet. Eine nicht geringe Fülle sinnlicher Beobachtungen muß vom Zögling gemacht sein, bald unter größerer, bald unter geringerer Unterstützung der Erzieher; zu immer komplizierteren, klar angeschauten Gesamtbildern müssen dieselben sich verschmolzen haben, bis das Kind innerhalb der bezeichneten Grenzen sich frei zu orientieren vermag. Und jeder Ausflug, jede Reise mehrt die Zahl dieser Bilder; immer

neue Objekte der sinnlichen Wahrnehmung treten hinzu und werden vom anschauenden Geiste organisiert. Zwischen den einzelnen Bildern werden innere Zusammenhänge gesucht und gefunden, oder mehrere derselben verbinden sich auch zu einem Gesamtbilde. Kaum wissen wir es, wie viel wir dazu beitragen, um die Entstehung dieser Bilder zu fördern; und doch ist jeder Spaziergang, jeder Blick, der uns einen weiteren Gesichtskreis eröffnet, für uns der Anlaß von Belehrungen, die diesem Interesse dienen; von Belehrungen, die ebenso uns wie unserer Begleitung gelten. Wir selbst haben ja das Bedürfnis, die entfernteren Objekte zu bestimmen, sei es, daß wir sie wieder erkennen wollen; sei es, daß wir das neue, was uns entgegentritt, uns anzueignen begehren. Es ist der Drang des Geistes, das ganze Gebiet der Erscheinungswelt, mit welchem wir in Beziehung treten, seiner Fremdheit zu entkleiden, sich innerlich anzubilden, als seine Welt zu bestimmen, welcher diesen Orientierungsversuchen, deren wir uns nicht zu entschlagen vermögen, zugrunde liegt. Nicht ein ästhetisches Interesse bestimmt uns hier, wenigstens nicht in erster Linie; denn offenbar gewinnt eine Landschaft für uns dadurch nicht an Schönheit, daß wir instand gesetzt sind, die einzelnen hervortretenden Erscheinungen derselben mit Namen zu bezeichnen. Doch ist allerdings das ästhetische Interesse hier nicht völlig unbeteiligt, da das Erkennen eines wahrgenommenen Punktes teils unserer Phantasie eine Reihe von Bestimmungen vergegenwärtigt, welche, mit dem sinnlich wahrgenommenen Bilde verschmelzend, dasselbe bereichert und vielleicht Beziehungen des Gemütes erschließt, die sonst nicht entstanden wären, teils aber es auch uns oft erleichtert, das vorauszusetzende Maß der Entfernungen zu bestimmen und die einzelnen Erscheinungen perspektivisch richtig zu ordnen. Aber wie gesagt, das ästhetische Interesse ist hier nur ein sekundär mitwirkender Faktor, tiefer liegende, geistige Bedürfnisse sind entscheidend.

Aber nicht minder als topographische und geographische Interessen sind es die ästhetischen Bedürfnisse, welche die Sinne erschließen, und für deren Befriedigung die Sinne geöffnet werden müssen. Jedoch erwacht das Gefühl für die Schönheit unmittelbar nur langsam; embryonische Entwicklungsstadien, in denen das-

selbe als Interesse am Auffallenden in Farbe oder Gestalt erscheint oder als Wertschätzung des Kraftvollen, gehen voran und bereiten dasselbe vor. Noch fehlt den Sinnen die Energie, ein Gesamtbild in sich aufzunehmen, welches eine Vielheit einzelner Bilder in sich schließt; noch fehlt die Schärfe des Blickes, die, auf das Ganze gerichtet, doch die Vielheit des Einzelnen nicht verliert; noch fehlt die Ruhe der Beobachtung, die anhaltend längere Zeit das Auge bei demselben Gegenstande verweilen läßt; noch fehlt endlich die Objektivität des selbstverleugnenden Urteils, die, nichts begehrend, im Anschauen Genüge findet.

So begreifen wir, daß es eine spätere Entwicklungsstufe ist, auf welcher der Sinn dem Naturschönen sich zuwendet; lange währt es, bis der Zögling aufhört, im Berg etwas anderes zu sehen als eine Aufforderung, die eigene Kraft im Ersteigen desselben zu bewähren, oder Strand und Meer nicht mehr ausschließlich als Bergungsstätte von Muscheln und Bernstein zu betrachten, oder als Anlaß, mit den fliehenden und nahenden Wellen zu spielen; lange währt es, bis Wald und Aue noch einen andern Wert empfangen, als ihnen der Reichtum an Blumen und Beeren gewährt, und der Garten nicht nur um der süßen Früchte willen, die er darreicht, und der erfrischenden Luft, die in ihm weht, geschätzt wird.

Früher als die sogenannte unbelebte Natur fesselt die lebendige den Sinn. Die offenbare Sichtbarkeit der Bewegung, die bewußter Absicht dient, und der beschränkte Kreis der Absichten, die erreicht werden sollen, stellen das Tier auf eine Linie, auf welche das Kind leicht herniederzusteigen vermag; vergegenwärtigen ihm eine Stufe der Lebensentwicklung, von der es zwar prinzipiell geschieden, mit der es thatsächlich aber noch mannigfach verbunden ist. Aber kaum wird behauptet werden können, daß es ein ästhetisches Wohlgefallen ist, mit welchem das Kind den Blick auf das Tier richtet; oder wenigstens ist dasselbe mit heterogenen Elementen vielfach vermischt, mit dem Interesse des Erkennens, mit dem Wunsche, auch das Tier in die Kreise der Spiele hineinzuziehen, mit welchen es selbst den bei weitem größesten Teil der Zeit ausfüllt. Daß das Spiel allerdings auch einem ästhetischen Bedürfnisse Genüge thut, werden wir später zu zeigen haben; aber

dieser Umstand kommt hier nicht in Betracht, da dasselbe zwar eine Gestalt ästhetischen Handelns bildet, aber nicht unter den Gesichtspunkt der ästhetischen Anschauung gestellt werden kann.

Auf einer höheren Entwicklungsstufe fesselt das Tier allerdings durch Vorzüge, welche eine ästhetische Empfindung hervorrufen; bald ist es die Anmut des Rehes, bald die Behendigkeit, mit der das Eichhörnchen die Höhe des Baumes erklimmt, bald die Kühnheit, welche Haltung und Gang des Pferdes auszeichnet, oder die kraftvolle Gestalt des Stieres, welche den Sinn auf sich lenken und das Gemüt mit Bewunderung erfüllen.

Viel schwerer wird es dem Kinde, in die Geheimnisse der unbewußten Natur einzudringen und an den Reizen sich zu freuen, welche sie in sich birgt. Und wenn dies dennoch der Fall ist, so fesselt doch fast nur das Gewaltige, Erhabene; die Natur muß mit lautester Stimme rufen, die stärksten Effekte hervorbringen, um vernommen und beachtet zu werden. —

Kann die Erziehung zur Erschließung der Sinne, insoweit die Naturbeobachtung die Bedingung derselben bildet, unmittelbar wenig mitwirken, ist hier ihre Thätigkeit fast ausschließlich auf gelegentliche Hinweisungen und Belehrungen, Fragen und Antworten beschränkt, so eröffnet sich ihr ein weites Gebiet innerhalb des Unterrichtes. Gedenken wir zuerst der Aufgaben, welche die Erläuterung des Anschauungsbildes sich stellt. Sehen lehren, das ist das Ziel, welches hier erreicht werden soll. Das Kind, von Natur geneigt, die hervortretenden Gestalten eines Bildes und auch diese nur in ihren charakteristischen Zügen aufzufassen, gleichsam nur das Thema eines Bildes sich anzueignen, der Ausführung aber nur geringe Aufmerksamkeit zu schenken, wird nun genötigt, jeden dargestellten Gegenstand, alle Faktoren desselben, sowie die Beziehungen, in welche die einzelnen Objekte zu einander gestellt sind, sich zum Bewußtsein zu bringen. Bei der frühen Entwicklungsstufe, welche dieser elementare Unterricht voraussetzt, wird der Kreis, aus dem die bildliche Darstellung gewählt ist, ein enger sein. Was der unmittelbaren Umgebung des Kindes angehört, was dasselbe täglich sieht, oder, was doch leicht an die Anschauungen sich anschließt, die es in sich aufgenommen hat, wird ihren Gegenstand bilden.

Aber auch der Unterricht im Lesen und Schreiben dient der Weckung der Sinne, indem er fordert, daß hier die nachzubildenden, dort die zu deutenden Zeichen scharf aufgefaßt werden; und was die Bedingung korrekten Schreibens bildet, ist auch die Voraussetzung erfolgreicher Übungen im Zeichnen, nur daß hier das zu reproduzierende Objekt umfassender und beziehungsreicher ist.

Höhere und schwierigere Aufgaben stellen der sinnlichen Wahrnehmung der geographische und naturgeschichtliche Unterricht, schon in Beziehung auf das dargebotene Anschauungsbild. Die Landkarte ist gleichsam eine graphische Abstraktion. Linien, bald mehr, bald weniger gewunden, bald schwächer, bald stärker aufgetragen; Striche, dicht aneinandergerückt, kräftiger und matter schattiert, Kreise kleinsten Umfangs, durch punktuelle Zentralisation ausgezeichnet oder derselben entbehrend: — das sind die Zeichen, welche hochragende Gebirgsketten, rauschende Ströme, an Palästen reiche Städte vergegenwärtigen. In symbolischer Darstellung wird der sinnlichen Wahrnehmung ein dürftiges Bild dargeboten, in welches Erinnerung und Phantasie den Reichtum reproduzierter oder frei produzierter Anschauungen legen muß, um es lebensvoll und farbenfrisch umzugestalten. Es sind eben nur die allgemeinen Grundformen der Erdoberfläche und die allgemeinsten Beziehungen derselben, welche die Karte, auch die Reliefkarte, sichtbar abzubilden vermag. Dagegen fordern jene mechanischen Apparate, welche uns die Bewegungen von Himmelskörpern in ihrem Verhältnis zu einander darstellen wollen, von uns nur ein geringes Maß von Abstraktion. Erscheinen unserem Blick doch auch Sonne, Mond und Sterne in einer ihrer wirklichen Größe so widersprechenden Verkürzung, und bleibt doch dem unbewaffneten Auge die Beschaffenheit der Oberfläche dieser Weltkörper völlig verborgen. So sind es nicht sowohl Abstraktionen, welche hier gefordert werden, als vielmehr Berichtigungen der sinnlichen Wahrnehmung, zu denen die Zöglinge Anlaß empfangen. Was von ihnen als Scheibe gesehen wurde, sollen sie als Kugel erkennen; was sie als ruhend voraussetzten, sollen sie als in Bewegung begriffen betrachten, und als relativ ruhend sollen sie ansehen lernen, was ihnen als bewegt erscheint; so wie sie auch die Erde, die sie als eine unendlich sich ausdehnende Fläche sehen, als eine Kugel betrachten

sollen, deren Größe der Sonne gegenüber nur eine geringe ist. Nur die Zumutung wird an ihr Abstraktionsvermögen gestellt, trotz der fehlenden Lichthülle in dieser plastischen Darstellung die strahlenden Himmelskörper wiederzuerkennen. So dienen diese mechanischen Apparate nicht sowohl der Weckung der Sinne, sondern wollen vielmehr Mißtrauen gegenüber den Objekten der unmittelbaren sinnlichen Wahrnehmung erregen, vor den Illusionen, mit denen dieselbe so oft verbunden ist, warnen. Die hier vermittelte sinnliche Anschauung soll eine Erkenntnis vergegenwärtigen, zu welcher die Sinne allein nicht gelangen.

Dagegen begünstigen allerdings die Schärfung derselben die Anschauungsmittel, welche der naturgeschichtliche Unterricht verwendet. Es ist vor allem die Botanik, an welche wir hier denken. Gerade die Bestandteile der Pflanze, welche sich dem flüchtigen Blick entziehen und doch für ihr Leben eine so entscheidende Bedeutung haben, ihre innere Struktur und Organisation, können in dieser Disziplin dem Auge vergegenwärtigt werden. So leitet das Anschauungsmaterial der Botanik den Zögling zu einer Betrachtungsweise der sinnlichen Wirklichkeit, welche über das unmittelbar gegebene hinausgeht und die treibenden Kräfte und Organe im Unscheinbaren und Verborgenen sucht.

Die größten Aufgaben sind aber dem Unterricht, und nicht bloß dem geographischen und naturgeschichtlichen, gestellt, insofern derselbe der Phantasie die Möglichkeit geben soll, ein klares in sich geordnetes und farbenfrisches Bild der Wirklichkeit, sei es der realen, sei es der idealen, für die innere Anschauung zu produzieren. Die Voraussetzungen für die Lösung dieser Aufgaben liegen in dem inneren Zusammenhange, welcher zwischen der erinnernden Vorstellung und der sinnlichen Wahrnehmung besteht. Die Objekte, welche diese in sich aufnimmt, bewahrt die Seele, auch wenn die Erscheinungen nicht mehr durch Einwirkungen des äußeren Seins in der Empfindung entstehen. Eine schöne Landschaft, auf welcher bewundernd unser Auge geruht hat, eine Persönlichkeit, deren charaktervolle Züge uns fesselten, ein Gemälde, welches uns entzückte, unserem Blick schon entschwunden, werden doch von dem erinnernden Geiste festgehalten, welcher das räumlich Ferne sich wieder erzeugt. Und ebenso vermag derselbe Tonreihen in ihrer

Aufeinanderfolge sich zu vergegenwärtigen, an deren Klang sich früher das Gemüt erfreute. Ja mit einer überraschenden Intensivität kann die Vorstellung sogar Empfindungen des Geschmacks wiedererzeugen. Der Gourmand genießt in der Erinnerung erneuert das leckere Mahl, und seine Gesichtszüge beweisen, mit welcher Lebhaftigkeit die Empfindung des Wohlgeschmackes von ihm reproduziert wird; oder es kehren auch bei uns die Zeichen energischer Ablehnung wieder, mit denen wir früher eine unwillkommene Speise zurückwiesen.

Es ist ferner eine Thatsache, die jeder durch eigene Erfahrung festzustellen in der Lage ist, daß die Empfindung des Geruchs leicht wieder gewonnen wird, sobald ein besonderer Anlaß sich darbietet; daß wir bald den lieblichen Duft, welchen die Blüten des Gartens ausströmen, bald die widerlichen Dünste, die uns so oft volkreiche Städte aufdringen, als Sinnenreiz hervorzurufen vermögen. Und ebenso endlich können wir die Empfindungen erneuern, welche die Berührung der Gegenstände erzeugte, die Empfindungen des Harten und Weichen, Kalten oder Warmen. Diese Reproduktion sinnlicher Reize ist ein thatsächlicher Beweis dafür, daß dieselben keineswegs nur durch Einwirkungen der Außenwelt, sondern ebenso auch durch Vorstellungen unseres Geistes entstehen. Dem Prozeß, in welchem aus den Stoffen der sinnlichen Wahrnehmung Vorstellungen gestaltet werden, geht ein anderer, entgegengesetzter zur Seite, in welchem der Inhalt der Vorstellung in ein Bild sinnlicher Erscheinung oder in die Qualität eines sinnlichen Reizes verwandelt wird. Es entspricht der Verschiedenheit des Ausgangspunktes, der hier und dort genommen wird, daß in dem einen Falle die sinnliche Empfindung stark und kräftig, im andern matt und unbestimmt in das Bewußtsein tritt. Aus zweiter Hand gewonnen, muß die Farbenfrische und sichere Linienführung sich verlieren, welche im ersten, ursprünglichen Entstehen der Empfindung eigen war.

Vermöge dieses inneren Zusammenhanges zwischen Vorstellung und sinnlicher Empfindung kann nun auch der Unterricht eine Einwirkung auf die letztere durch zweckgemäße Wahl und Gruppierung der ersteren ausüben, durch welche auch im Geiste der Zöglinge die Vorstellungen in Anschauungen sich verwandeln. Am leichtesten

und schnellsten wird diese Umsetzung sich vollziehen, wenn der Gegenstand der Vorstellung ein konkreter ist. Ein lebendiger Vortrag der naturgeschichtlichen, geographischen und geschichtlichen Disziplin kann mit Sicherheit darauf rechnen, daß die planvoll, in passender Ordnung verbundenen Vorstellungen im Hörer ein zusammenstimmendes Einzelbild oder Gruppenbild erzeugen. Es ist möglich, ein Tier oder eine Pflanze so lebensvoll darzustellen, daß wir sie mit Augen zu sehen glauben; der Unterricht kann den eigentümlichen Bau eines Gebirges, die Richtung der Bergkette, die Gestalt und Vegetation, er kann die Windungen eines Flusses, die Beschaffenheit seiner Ufer, die Geschwindigkeit seiner Bewegung, der Unterricht kann endlich die äußere Erscheinung von geschichtlichen Persönlichkeiten, von Ereignissen, Schlachten, Aufzügen, mit einem Worte von allen äußeren Vorgängen, deren gedacht wird, in einer Anschaulichkeit vergegenwärtigen, daß wir Augenzeugen derselben zu sein wähnen. Der Gewinn eines solchen Unterrichtes ist nicht hoch genug zu schätzen, sein Inhalt prägt sich tief ein, er wird nicht nur vom Denken, sondern zugleich von der Empfindung angeeignet, er erhält so die Bedeutung eines Erlebnisses.

Aber auch ein Unterricht, der einen abstrakten Gegenstand darzustellen hat, kann und soll nach Anschaulichkeit streben. Diese Anschaulichkeit ist freilich eigener Art. Sie ist teils Raum, teils Zeit-, teils Zahlanschauung. Unser Denken und unsere sinnliche Empfindung sind so innig mit einander verbunden, daß alle unsere Vorstellungsgruppen in irgendeinem Maße Gegenstand sinnlicher Anschauung werden. Gedanken, welche wir noch nicht in ein klar geordnetes und fest bestimmtes Verhältnis zu einander gesetzt haben, erscheinen uns wie Elemente, die zusammengeballt an einem Punkte sich drängen; beginnen wir die einzelnen Vorstellungen von einander zu sondern, um jeder einzelnen uns bewußt zu werden, so gleichen sie auf einer Raumfläche nebeneinanderliegenden Punkten, welche wir zählend zusammenfassen; verknüpfen wir endlich die Begriffe zu Urteilen und Schlüssen, so entsteht eine neue Gattung von Anschauungen; jene Gedanken erscheinen als frühere, diese als spätere, die einen als höher, die anderen als niedriger stehend, während wir noch andere, denen wir gleichen Wert zuerkennen, auch nebeneinanderstellen. Und längere Gedanken-

reihen betrachten wir als Ketten, deren einzelne Glieder wir als zeitlich aufeinanderfolgende Elemente und in Zahlen sie zusammenfassend, verbinden. In dem Maße, als uns diese Anordnung gelingt, gewinnen wir eine Übersicht. Die Anwendung dieses Wortes, um eine Beherrschung von Gedankenreihen zu bezeichnen, unterstützt das Recht unserer Voraussetzung, daß logische Operationen von Anschauungsbildern, die gleichzeitig mit denselben entstehen, begleitet werden. Ein Mittelglied zwischen beiden Vorgängen bildet die Vorstellung einer graphischen Fixierung der logischen Operation. Wir vergegenwärtigen uns die schriftliche Gestalt, welche wir unserem Gedankengange geben würden, bilden Sätze, sondern sie ihrer Gliederung entsprechend, stellen sie unter einander.

Je mehr der Unterricht darauf bedacht ist, den Gedankenstoff, welchen er darbietet, zu einem geordneten Ganzen zu gestalten, dessen einzelne Glieder nach leicht erkennbaren Gesichtspunkten mit einander verknüpft sind, desto sicherer darf er darauf rechnen, daß sich im Geiste des Zöglings begleitende Anschauungsbilder entwickeln, welche die Aneignung des Lehrobjekts wesentlich fördern.

§ 22.

Früher als die Fähigkeit zu zusammenhängendem, logischem Denken erwacht in der Seele des Kindes die Phantasie und offenbart sich in der Thätigkeit des Spiels, durch welche sich das Kind eine Scheinwelt erbaut, in welcher es, frei von den Schranken der Wirklichkeit, willkürlich zu schalten vermag. Der Erziehung fällt hier nur die zwiefache Aufgabe zu, auf der einen Seite den Spieltrieb des Kindes zu fördern, auf der andern ihn von allzu häufigem Wechsel der Objekte zurückzuhalten. Eine Beschränkung des Spieltriebes ist erst dann notwendig, wenn die Ansprüche des Unterrichts in das Leben des Kindes eintreten. —

Bei der Neigung des Kindes, die Welt als ein System frei waltender Kräfte zu betrachten, und bei seiner Abneigung, sie als ein gesetzmäßig geordnetes Ganzes anzusehen, fühlt sich das Kind vermöge der inneren Verwandtschaft seines

Geisteslebens zur Märchenpoesie hingezogen; und die Erziehung wird mit Rücksicht auf den hohen ethischen Wert des deutschen Volksmärchens den Zugang zu diesem ihrem Zögling nicht verwehren, wenn sie auch je nach der Sinnesart des letzteren bald engere, bald weitere Schranken für die Beschäftigung mit der Märchenwelt festsetzen wird. — Unter den Lehrobjekten, welche auf die Entwicklung der Phantasie einen bestimmenden Einfluß ausüben, heben wir den Sprachunterricht, soweit er die Interpretation ästhetischer Litteratur zum Inhalt hat, und den Religionsunterricht hervor. Für die Auswahl in der Lektüre muß in gleichem Maße die Bedeutung des Inhalts und der Form maßgebend sein, beiden muß der Charakter der Klassicität eignen. Auf der abschließenden Stufe des Unterrichts, welcher die deutsche Dichtung dem Verständnis der Schüler erschließen will, tritt ergänzend, zugleich der Privatlektüre entgegenkommend und ihr den Weg weisend, die Darstellung des Entwicklungsgangs der deutschen Litteratur ein. Dieselbe hat die Aufgabe, stofflich sich beschränkend, das Interesse vor allem den Meistern der Dichtung zuzuwenden. In einer andern Beziehung vermittelt die Lektüre ästhetischer Abhandlungen das Verständnis der poetischen Litteratur. Welches Maß ästhetischer Produktion die Zöglinge gewonnen haben, läßt sich aus den Aufsätzen derselben erkennen, da, ganz abgesehen von dem Thema, Sprache und Darstellung eine ästhetische Beurteilung fordern. Die Lektüre der Dichtungen fremder Völker in ihrer eigenen Sprache wird nicht das Maß ästhetischer Einwirkung ausüben können, welches die eigene Litteratur hervorzubringen vermag. Die deutsche Jugend wird nur von den Epen Homers, den Tragödien des Sophokles und den Dramen Shakespeares einen gleichwertigen Eindruck empfangen. Die Interpretation, welche ein ästhetisches Verständnis der Dichtungen erreichen will, muß in diesem Zweck Wegweisung und Maß der darzubietenden Mitteilungen suchen.

Wenn auch in ethischen Motiven wurzelnd, verwirklicht sich doch das religiöse Leben durch Vermittelung der Phantasie und übt auf die Entwicklung derselben einen tiefgreifen-

den Einfluß. Schon durch die stete Beziehung des Sichtbaren auf das Unsichtbare, durch die ethisch-ideale Verklärung der Welt zum Reiche Gottes giebt sie der Phantasie die kräftigsten Impulse. Aber verstärkt und bereichert wird diese durch Phantasiethätigkeit vermittelte ideale Anschauung durch den geschichtlichen Charakter der Offenbarungsreligion. Die Einheit von Idee und Wirklichkeit, als vollendet in der Gestalt Jesu Christi angeschaut, vorbereitet durch die alttestamentliche Entwicklungsstufe, sich auswirkend durch die Thätigkeit der Kirche, zeigt der Phantasie ein Bild von unendlicher Perspektive, reich an ergreifenden Handlungen, die bald zu tiefstem Schmerz, bald zu höchster Freude das Herz erschließen. Es ist das Drama der Menschheitsgeschichte im Lichte der Ewigkeit, das sich hier dem Auge darstellt. Und so fordern wir denn auch, daß der Unterricht in der christlichen Religion die Impulse auf die Phantasie ausübe, welche von der Qualität ihres Inhalts ausgehen. Zum Religionslehrer ist nur geeignet, wer diese Impulse erfahren hat und zu verbreiten befähigt ist.

Leicht schließt sich an die Betrachtungen, die wir eben geschlossen haben, als neues, unmittelbar folgendes Glied die Untersuchung, welcher wir uns jetzt zuwenden. Das Kind, dessen Sinnesleben erwacht ist, vermag noch nicht Denkoperationen auszuüben, welche den logischen Gesetzen gehorchen; wohl aber sehen wir, wie seine Phantasie, sich kräftig entfaltend, bald die kleine Welt, die Gegenstand der sinnlichen Wahrnehmung geworden ist, umgestaltet, bald aus ihren Elementen eine neue Welt hervorzaubert. Aber nicht nur vermöge zeitlicher Succession tritt die Entwicklung der Phantasie in die unmittelbare Nähe der erwachenden Sinnlichkeit, es ist auch ein inneres Band, welches jene mit dieser verknüpft und den inneren Grund der zeitlichen Aufeinanderfolge bildet. Hier wie dort ist es die Empfindung, von welcher der Impuls der geistigen Thätigkeit ausgeht; hier wie dort sind es Bilder und Anschauungen, auf deren Erzeugung und Gestaltung dieselbe gerichtet ist. Aber während das Gebiet der sinnlichen Wahrnehmung in der äußeren Wirklichkeit, welche die subjektiven Erscheinungen hervorruft, seine Schranke findet, ist

der Phantasie ein weiterer Spielraum gegeben. Sie vermag das Bild, welches die Sinnlichkeit darbietet, reicher auszustatten, indem sie es da ergänzt, wo es ihr zu arm erscheint; sie vermag durch eigentümliche Deutung es zum Ausdruck von Beziehungen des Gemütes zu gestalten. Es ist ihr möglich, Lücken auszufüllen, welche, Ereignisse und Zustände trennend, dieselben zu befremdlichen Rätseln machen; sie kann endlich aus den Elementen der sichtbaren Welt eine neue Welt erschaffen.

In dreifacher Gestalt tritt uns die Wirksamkeit der Phantasie entgegen. Wir finden sie schöpferisch bildend, reproduzierend und in der Reproduktion in Ergänzungen und Deutungen teilweise neu erzeugend; wir finden sie endlich rezeptiv und in der Rezeption zugleich kritischen Werturteilen sich erschließend. Diese drei Gestalten sind aber nicht zeitlich von einander gesondert, sondern werden zugleich wirksam, wenn auch bald diese, bald jene überwiegend erscheint. Es liegt dies in der Natur der Thätigkeiten begründet, in denen das Leben der Phantasie sich darstellt und auswirkt.

Alle ästhetische Produktion ist in Richtung und Gegenstand durch früher empfangene Eindrücke bedingt, welche für das Subjekt eine ästhetische Qualität besaßen; und alle ästhetischen Eindrücke hinterlassen mehr oder weniger den Reiz zu produktiver oder reproduktiver Thätigkeit. Doch ist die rezeptive und produktive Thätigkeit selten in gleichmäßiger Entwicklung begriffen; während die heranreifende Jugend selten eine schöpferische Phantasie zeigt und vielmehr darauf gerichtet ist, die Erzeugnisse fremder ästhetischer Produktion sich anzueignen, sehen wir die Phantasie des Kindes sich in mannigfachen, freien Gestaltungen bewähren, während dasselbe nur in beschränktem Maße an der Betrachtung des Schönen, wie Natur oder Kunst es darbieten, sich erfreut. Die Unruhe und Rastlosigkeit, welche dem körperlichen Sein des Kindes eigen ist, breitet sich auch über sein geistiges Leben aus. Und da die Phantasie früher als alle anderen Funktionen des höheren, geistigen Lebens erwacht, kann es uns nicht befremden, daß wir die Thätigkeit des Kindes von den Impulsen ästhetischer Produktion vorzugsweise erfüllt sehen.

Das geistige Leben des Kindes geht im Spiel auf. Nun

trägt freilich nicht jedes Spiel, weder des Erwachsenen noch des Kindes, einen ästhetischen Charakter. Es giebt viele Spiele, die ausschließlich der Übung geistigen oder körperlichen Könnens dienen, aber die meisten Kinderspiele stehen im Dienste ästhetischer Phantasie. Und zwar ist es vor allem die Neigung zu dramatischer Poesie, die sich in ihnen kundgiebt. Wenigstens in dem Sinne können wir diese Behauptung wagen, als die Spiele der Kinder darauf ausgehen, eine Handlung darzustellen, in welcher die auftretenden Faktoren eine Bedeutung empfangen, welche ihnen im objektiven Weltzusammenhange nicht zukommt. Die Kinder erheben sich zu einer Stufe der sozialen Dignität, zu welcher sie bewundernd aufschauen; sie agieren als Vater oder Mutter, als Lehrer, als König oder Ritter, als Königin oder Prinzessin, oder auch — als Kutscher. Und die Mobilien, welche die gewohnten Räume ausfüllen, empfangen die mannigfachste Bedeutung, repräsentieren bald diese, bald jene Person, bald diese, bald jene Erscheinung der irdischen Wirklichkeit. So bildet sich das Kind eine eigene Welt, der es in raschem Wechsel einen neuen Sinn verleiht; mit geringer Veränderung wandelt sich die Scene, und der Tag verläuft in der Produktion kleiner Dramen, die, schnell abgeschlossen, durch kurze Pausen getrennt, aufeinanderfolgen. Je weniger das Kind imstande ist, den Gliedern des Weltzusammenhangs eine objektive Gültigkeit zuzuerkennen, desto ungehinderter fühlt es sich, nach den zufälligen Eingebungen der Phantasie mit ihnen zu schalten.

Der Erziehung ist hier nur ein beschränkter Spielraum zu eingreifender Thätigkeit gewährt. So lange die Ansprüche des Unterrichts noch nicht an das Kind herantreten, ist nur Anlaß vorhanden, die im Spiele sich äußernde Phantasie des Kindes zu unterstützen; wie dies im Geschenk von Spielobjekten auch allgemein geschieht. Doch weisen wir darauf hin, daß ein Spielzeug, je größer seine technische Vollkommenheit ist, desto weniger dem Spielen selbst Raum gewährt. Der Phantasie bleibt keine eigene schöpferische Thätigkeit übrig. Nach kurzer Freude wird daher gemeiniglich das kostbare Spielzeug in die Ecke gestellt. Die Vollkommenheit eines Spielwerks haben wir darin zu suchen, daß es der Phantasie nicht bloß die Freiheit des Waltens läßt, son-

dern ihr auch eine Vielheit von Richtungen zeigt und zum Verfolgen derselben anregt. Und so wird der Mangel an künstlerischer Vollendung, den der Blick des Erwachsenen als Störung empfindet, ein Vorzug, den das Kind zu schätzen weiß. Und ebenso möchten wir davor warnen, das Kind mit einer Fülle von Spielwerken gleichsam zu überschütten; nicht bloß, weil dasselbe dann so leicht ihren Wert gering schätzt und im Bewußtsein seines Reichtums wenig schonend mit ihm umgeht, sondern auch, weil es zu einer Steigerung der ihm angeborenen Neigung zu schnellem Wechsel der Beschäftigung verführt wird, welcher die Erziehung entgegentreten, der es aber nicht neue Nahrung geben soll; wie diese denn überhaupt darauf hinwirken muß, daß das Kind nicht unaufhörlich ein Spiel mit dem andern vertausche, sondern vielmehr ein und demselben Spiele eine gewisse Zeit zuwende. Das Kind soll lernen, auch im Spiel Ernst und Hingabe zu bewähren und die Flatterhaftigkeit zu bekämpfen, zu der es so sehr geneigt ist, um so mehr, als im Spiel sich die ganze geistige Thätigkeit des Kindes erschöpft, dasselbe gleichsam seine Arbeit, seinen Beruf bildet. —

Es entspricht der Willkür, mit welcher die Phantasie des Kindes über die objektive Wirklichkeit schaltet, mit der sie ihren Erscheinungen bald diese, bald jene Bedeutung zuerkennt, daß es keiner Gestalt der Poesie mehr Empfänglichkeit entgegenbringt, als dem Märchen. Trägt doch sein Spiel selbst märchenhafte Züge! Und wie in eine Märchenwelt schaut das Kind in den Verlauf des Menschenlebens hinein. Keine unabänderlichen Gesetze, denen das sichtbare Sein Gehorsam schuldet, bedingen sein Urteil über den Zusammenhang der Dinge; wie es selbst mit Mühe, unter vieler Selbstverleugnung, lernt, den eigenen Willen der Autorität des Erziehers und der von ihm bestimmten Ordnung zu unterwerfen, so sieht es auch in der objektiven Wirklichkeit, soweit dieselbe nicht seiner Machtübung zur Verfügung steht, eine Vielheit unberechenbarer, frei waltender Kräfte, die bald eine freundliche, bald eine feindliche Stellung zur Menschenwelt einnehmen.

Bei dieser inneren Verwandtschaft zwischen dem Märchen und der Kindesseele, bei dieser Übereinstimmung in der Weltanschauung hier und dort ist es begreiflich, daß das Kind mit großer Vor-

liebe der Märchenerzählung lauscht und der Märchenlektüre sich zuwendet. Doch kann dies für uns kein entscheidendes Motiv bilden, uns für die pädagogische Verwendung des Märchens auszusprechen. Vielmehr müssen wir auch der Erwägung Raum geben, ob wir nicht im Interesse der Klärung der kindlichen Weltanschauung, ihrer Befreiung von den Elementen der Willkür, von der Märchenpoesie unsere Zöglinge fernhalten sollen. Und in der That, wenn wir darin eine erschöpfende Charakteristik derselben zu finden hätten, daß sie ein Weltbild in sich schließt, welches jeglicher Gesetzmäßigkeit und Bestimmtheit entbehrt, so würde es uns nicht zweifelhaft sein, daß wir dem Kinde den Zugang zur Märchenpoesie völlig verschließen oder doch nur sehr selten eröffnen dürften. Wenn wir dennoch anders urteilen, so ist es das Bewußtsein des ethischen Wertes, der wenigstens dem deutschen Volksmärchen eignet, welches uns bestimmt.

In zwiefacher Beziehung tritt die ethische Qualität desselben hervor; in den scharfen Gegensätzen, welche hier sittlich-gute und sittlich-böse Charaktere trennen, und in der Gewißheit einer Weltordnung, in welcher das Sittlich-Gute ebenso sicher seinen offenbaren Lohn findet, wie das Sittlich-Böse eine vernichtende Strafe erwartet. Diese ethische Qualität des Märchens entspricht aber völlig der ethischen Entwicklungsstufe des Kindes. Hier wie dort fehlt Verständnis und Würdigung der ethischen Probleme, denen der moderne Roman sich zuwendet. Hier wie dort ist für eine Weltanschauung kein Raum, in welcher äußeres Geschick und innere Anlage als Ursachen schwerer Verirrungen oder diese letzteren im Glorienscheine einer göttlichen Berechtigung erscheinen; hier wie dort fehlen die Voraussetzungen für jene schwankenden Existenzen, welche der moderne Roman uns so häufig zeichnet, die, hierhin und dorthin gezogen, eines eigenen Schwerpunktes entbehrend, mehr unser Mitleid in Anspruch nehmen, als unserem richtenden Urteil anheim fallen; hier wie dort endlich suchen wir vergeblich nach den Bedingungen, welche eine Lösung schwerer Verwicklungen ermöglichen, ohne daß durch Leiden Unrecht und Schuld gesühnt würde. Kein größerer Gegensatz in der Behandlung ethischer Probleme als zwischen Märchen und Roman. Hier eine Vielheit der Gesichtspunkte für die Beurteilung der handelnden Charaktere,

welche nicht befestigte Gemüter leicht verwirrt und ihre sittliche Bildung schädigt; dort nur eine Norm, welche über den sittlichen Wert entscheidet. Hier eine langsame Entwicklung, schwere Kämpfe, dort Charaktere, die von vornherein gut oder böse sind und diese Qualität bis zuletzt festhalten. Es ist die sittliche Einfachheit und Strenge des deutschen Volksmärchens, welche eine pädagogische Verwendung desselben gestattet, ja wertvoll macht. Auch dürfen wir nicht fürchten, daß die Naturanschauung der Märchen ihren Freunden die Wirklichkeit zu lange in täuschendem Gewande darstelle. Zu groß ist der Gegensatz zwischen dieser und jener, als daß ein Kind anhaltend versucht sein könnte, die Welt der Märchen in der Welt wiederzusuchen, der wir nach unserer sichtbaren Erscheinung angehören. Zu bald und zu eindrucksvoll bezeugt auch dem kindlichen Bewußtsein die Wirklichkeit die Gültigkeit ihrer Gesetze, als daß dasselbe sie ignorieren, sich über sie hinwegsetzen könnte. Mag es in einzelnen Fällen angezeigt sein, daß die Erziehung die Märchenlektüre einschränkt, damit träumerischer Sinn es nicht vorziehe, sich in der Welt eine geistige Heimat zu schaffen, welche hier die Phantasie gebildet hat; eine allgemeine Gefahr liegt nicht vor. Ja, wir wagen die Behauptung, daß eine Kindheit, welche nicht vom Duft der Märchenpoesie erfüllt war, in eine jugendliche Entwicklung übergehen wird, welche, idealer Weltbetrachtung unhold, allzu leicht mit dieser Wirklichkeit sich befreundet. Und ebenso sind wir geneigt, vorauszusetzen, daß einer Kindheit, welche die Luft der Märchenwelt geatmet hat, eine Jugend folgen werde, die, einer idealen Weltauffassung erschlossen, diese Wirklichkeit auf eine höhere Stufe zu erheben entschlossen ist und eine verklärende Vollendung derselben erwartet.

Wenden wir uns jetzt der Frage zu, inwieweit der Unterricht es vermag, auf die Entwicklung der Phantasie einen fördernden Einfluß auszuüben, so dürfen wir von der Einwirkung absehen, welche der Lehrvortrag vermöge der sinnlichen Anschaulichkeit, die ihm eigen sein soll, hervorbringt, da wir dieser Aufgabe des Unterrichts schon gedacht haben, und können uns auf die Disziplinen beschränken, welche der Phantasie höhere Ziele stellen, ihr freiere Bahnen zeigen und ihr einen wertvolleren Inhalt geben. Es sind ausschließlich die Disziplinen, welche die ästhetische Litte-

ratur des eigenen Volks und fremder Völker uns eröffnen, und es ist der Religionsunterricht, die jetzt unsere Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen.

Indem wir zuerst auf den sprachlichen Unterricht den Blick lenken, insoweit derselbe ästhetische Elemente vermittelt, werden wir diese sowohl nach ihrer Form als nach ihrem Inhalt zu betrachten haben. Es unterliegt allerdings keinem Zweifel, daß beide von einander unzertrennlich sind; daß ohne ästhetische Form wohl ein ästhetischer Rohstoff, ein zu ästhetischer Behandlung geeignetes Thema, aber kein ästhetischer Inhalt gedacht werden kann; und ebenso steht es fest, daß eine ästhetische Form, der ein bedeutender Inhalt fehlt, uns nur als ein Mißbrauch der Poesie, als eine Entwürdigung derselben erscheinen muß. Nichtsdestoweniger entspricht sehr häufig dem Wert der Form keineswegs die Bedeutung des Inhalts und umgekehrt. Je weniger dies nun der Fall ist, je mehr sich ein Mißverhältnis zwischen beiden Seiten zeigt, desto bestimmter müssen wir darauf dringen, daß derartige Darstellungen nicht in die Lektüre aufgenommen werden, welche ästhetischer Bildung dienen soll. Nur was in gleichem Maße durch Schönheit der Form und Bedeutsamkeit des Inhalts ausgezeichnet ist, was den Charakter der Klassicität an sich trägt, darf hier den Gegenstand des Unterrichts bilden. Der Schüler kann so allein lernen, daß der Wohlklang der Sprache nur ein leeres Wortgeklingel ist, wenn ihm ein kräftiger Gedankeninhalt fehlt, und daß dieser nur dann Geltung gewinnen kann, wenn er im Gefäß der schönen Form erscheint.

Der Begriff sprachlicher Klassicität darf aber keineswegs auf die Darstellung der ästhetischen Meister, die wir als Klassiker verehren, beschränkt werden; wir müssen ihn vielmehr überall da verwirklicht finden, wo uns die Einheit von wertvoller Form und bedeutsamem Inhalt begegnet. Und so giebt es in unserer deutschen Litteratur eine große Fülle ausgezeichneter Lesestücke, Erzählungen in gebundener und ungebundener Sprache, die vermöge der Mustergültigkeit, mit welcher sie den volkstümlichen Ton treffen und zum Gemüt des Kindes reden, einen Anspruch auf Klassicität haben, obwohl die Namen ihrer Verfasser nur in kleineren Kreisen bekannt sind und hochgeschätzt werden. Kleiner ist

die Zahl der deutschen Schriftsteller, die es verstanden haben, klassische Darstellungen für die mittlere Lehrstufe zu schaffen. Die Ursachen dieser Erscheinung sind leicht zu erkennen.

Auf der frühen Entwicklungsstufe des geistigen Lebens, an welche der elementare ästhetische Unterricht sich wendet, ist der Gesichtskreis des Zöglings ein beschränkter. Die poetische Verklärung von Vorgängen, die das tägliche Leben mit sich führt, von einzelnen Ereignissen, wie sie durch den Wechsel der Jahreszeiten bedingt werden, von festlichen Höhepunkten der Familiengemeinschaft, genügt hier völlig dem Bedürfnis des Gemüts. Und wem es gegeben ist, diese einfachen und doch innerlich so reichen Themata in schlichter, zum Herzen redender Sprache poetisch zu gestalten, hat den Weg zum Kindesherzen gefunden und wird ein Klassiker in der Litteratur der Kinderwelt. Wie wir schon vorhin bemerkten, können wir uns rühmen, eine nicht geringe Zahl solcher Klassiker zu besitzen. Die Sinnigkeit des deutschen Genius, die ihn befähigt, in die Kindesseele sich zu versetzen, mit ihren Augen zu schauen und ihren Empfindungen Worte zu verleihen; die hingebende Liebe, mit welcher derselbe die Vorgänge im Naturleben belauscht und zu Trägern der eigenen Bewegungen des Gemüts erhebt; die Innigkeit endlich, welche unser Familienleben auszeichnet und uns in unseren vier Wänden die Quelle des höchsten irdischen Glücks finden lehrt: — das sind die Faktoren, denen die deutsche Litteratur den Reichtum an klassischen Darstellungen der Welt des Kindergemüts dankt.

Es ist viel schwieriger, für die Entwicklungsstufe, auf welcher der Übergang aus der Kindheit zur Jugend sich vollzieht, Stoffe zu finden und ihnen Formen zu geben, welche die Phantasie fesseln, ohne sie zu überreizen; welche einen kräftigen Gedankengehalt in sich schließen, ohne durch überwiegende Lehrhaftigkeit zu ermüden; welche endlich einer ethischen Weltanschauung dienen, ohne dieselbe aufdringlich vorzutragen. In diesem Alter überschreitet der Geist des Zöglings die engen Schranken, in deren Grenzen er sich bis dahin bewegt hat; er beginnt, von der Welt Besitz zu nehmen, welche er in der Vielheit ihrer Beziehungen nur durch das Medium einer stark erregten und wenig gebildeten Phantasie zu betrachten vermag; es sind große und gewaltige Geschicke,

die er einst zu erleben erwartet, eingreifende, mit Ruhm gekrönte Thaten, die er zu vollbringen gedenkt. Die Welt erscheint ihm als der Schauplatz von Vorgängen, welche mit der bis dahin erfahrenen Wirklichkeit sich nur in wenigen Punkten berühren. Poetische Darstellungen, welche diese Gemütsstimmung ansprechen sollen, werden daher nicht die alltägliche Wirklichkeit zum Gegenstande wählen dürfen, da sie nicht mehr der Phantasie volles Genüge bietet, sondern es müssen in der That ergreifende Handlungen und Geschicke das Objekt derselben bilden. Da sie aber zugleich die Phantasie klären sollen, müssen die Charaktere, Handlungen und Vorgänge, welche hier gezeichnet und erzählt werden, psychologisch und ethisch motiviert erscheinen; dürfen keine ethischen Probleme gestellt werden, welche das noch so sehr der Kräftigung bedürftige Urteil nur verwirren könnten; müssen endlich alle abstrakten Schematisierungen vermieden, nur konkrete, individuelle Farben gewählt werden. Es wird wenige deutsche Jugendschriftsteller geben, die voll und ganz diesen Ansprüchen Genüge geleistet haben; und die es gethan, dürfen sich vielleicht auch nur auf wenige einzelne ihrer Darstellungen berufen.

Auf der abschließenden Stufe der jugendlichen Entwicklung sind es die klassischen Dichtungen der deutschen Meister oder, genauer bezeichnet, ist es eine Auswahl derselben, welche dem Studium zugrunde liegt. Vor allem sind es Dramen, welche durch eingehende Interpretation dem Verständnis erschlossen werden müssen. Es sei uns gestattet, der dramatischen Werke einzeln zu gedenken, deren Lektüre die Schule nicht unterlassen darf, und über welche hinauszugehen wir nicht raten möchten. Wir nennen zuerst Schillers „Tell", „Maria Stuart", „Jungfrau von Orleans" und „Wallenstein". Der historische Hintergrund, auf dem diese Dramen ruhen, die geschichtliche und sagengeschichtliche Bedeutung der Helden, das Zurücktreten der Liebesbeziehungen, die empfindungsvoll bewegte Sprache, der schwungvolle und kräftige Ton, die Vollgewißheit der Überzeugung, ja die Rücksichtslosigkeit, mit welcher eine ideale Weltanschauung hier zur Geltung gebracht wird, endlich das farbenreiche Bild, welches der Anschauung sich darbietet, alle diese für Schillers dramatische Dichtungen so charakteristischen Züge entsprechen der Gemütsstimmung der Jugend; und woran die

ästhetische Kritik mit Recht Anstoß nimmt, das rhetorische Pathos, die Allgemeinheit der Charakteristik, gerade dies ist eine Quelle ethischer Kraft für den jugendlichen Geist, der Kompromissen mit der Wirklichkeit, dem Ausgleichungsprozeß zwischen Idee und Geschichte wenig Sympathieen entgegenbringt. Und dies ist wahrlich nicht zu bedauern. Wer nicht in der Jugend, wenigstens zeitweise, einem rücksichtslosen, wesentlich ungeschichtlichen Idealismus gehuldigt hat, steht in Gefahr, einem sinnlichen Genußleben oder einem trivialen Arbeitsmechanismus zu verfallen.

Im scharfen Gegensatz zur dramatischen Dichtung Schillers, die mit jugendlichem Ungestüm von der Welt im Namen der Idee Besitz ergreift und sie im vielfarbig leuchtenden Strahlenglanz verklärt, steht Lessings überwiegend kühle, kritische Darstellung, in welcher weniger die schöpferische Kraft der Phantasie als die Macht des Verstandes, der Phantasie zu gebieten, sich offenbart. Denn das einzige Drama Lessings, in welchem auch eine hervorragende Phantasie wirksam ist, und in welchem eine gewaltige Energie leidenschaftlicher Erregung pulsiert, dem wir nicht anstehen den höchsten Preis zuzuerkennen, „Emilia Galotti", eignet sich nicht für die Lektüre im Unterricht der Schule. Das Gebiet sittlicher Verwicklungen und Probleme, das wir hier betreten; die Situationen, in welche wir hier geführt werden; die Gemütszustände, in welche wir hineinschauen, liegen der Jugend fern und sollen ihr fern liegen. Wir sollen nicht den Schleier fortziehen, der Erfahrungen verhüllt, welchen nur sittlich gefestigte Charaktere nahen dürfen, während ein Gemüt, das noch nicht eine gegründete sittliche Gesamtanschauung gewonnen hat, von ihnen verwirrt und gestört wird. Es sind nur zwei Dramen Lessings, in deren Verständnis einzuführen die Schule berufen ist: „Minna von Barnhelm" und „Nathan der Weise", Dramen, die freilich nicht auf der dichterischen Höhe stehen, welche Lessing in der „Emilia Galotti" erreicht hat, vielmehr vielfach die Schranken zeigen, die seiner dramatischen Kraft gezogen waren, die aber sowohl durch das Thema, welches sie lösen wollen, als durch die Behandlung, welche demselben zuteil wird, der Jugend zugänglich sind, sie fesseln und sittlich kräftigen. Die Klarheit und Durchsichtigkeit der Exposition, die Einfachheit der Charaktere machen diese Dramen, vor allem „Minna

von Barnhelm", zu einem unveräußerlichen Bestandteil der Schullektüre für die Zöglinge der oberen Klassen. In erster Linie nennen wir allerdings Minna von Barnhelm. Tellheim, der Repräsentant der unbedingten Ehrenhaftigkeit, der absoluten Integrität des Charakters, der auch die Trübung, welche eine irrende öffentliche Meinung über seinen Namen ausbreitet, so schmerzlich empfindet, muß in einer zur Ritterlichkeit erzogenen Jugend die lebhaftesten Sympathieen erwecken, wie ebenso Minna, welche die hingebendste Liebe und sich selbst bewahrende weibliche Würde in gleichem Maße verwirklicht, auf dieselbe eine lebhafte Anziehung ausüben muß. Das Thema dieses Dramas, die Ausgleichung zwischen Liebesglück und persönlicher Ehre, wie sie sich auf historisch bedeutsamem Boden vollzieht, entspricht voll und ganz den Stimmungen, welche wir bei einer edelgesinnten Jugend voraussetzen müssen.

Zweifelhaft kann man sein, ob „Nathan der Weise" für die Schullektüre geeignet ist. Denn die hier vorgetragene Grundanschauung über den Wert der drei monotheistischen Religionen in ihrem Verhältnis zu einander nach Maßgabe ihrer Beziehung zur Humanitätsidee ist eine irrige. Freilich nicht daran dürfen wir Anstoß nehmen, daß ein Jude ein höheres Maß sittlicher Vollkommenheit aufweise als ein Christ. Hat doch auch der Herr den Juden einen Samariter zum Vorbilde aufgestellt. Offenbar kann unter günstigen Konstellationen das Glied einer niederen religiösen Entwicklungsstufe einen höheren sittlichen Rang einnehmen als Angehörige einer höheren, ja der höchsten religiösen Entwicklungsstufe. Auch ist die Gestalt Nathans nicht so ungeschichtlich, als wir vorauszusetzen geneigt sind; vielleicht geschichtlicher, als Lessing selbst gewußt hat. Wer H. Reuters „Geschichte der religiösen Aufklärung im Mittelalter" gelesen hat, weiß, daß im 12. und 13. Jahrhundert eine Mischung der religiösen Ideen des Christentums, Judentums und Mohammedanismus sich vollzog, aus welcher Persönlichkeiten in der Sinnesweise Nathans hervorgehen konnten. Nathan ist ein Jude, der sich die christliche Humanitätsidee angeeignet hat. Aber daß dieser christliche Ursprung seiner Humanität geleugnet wird, daß Judentum und Mohammedanismus in ein gleiches Verhältnis zur Humanitätsidee mit dem Christentum gesetzt werden,

während nur dieses allein sie erzeugt hat, Islam und Judentum sie aber negieren, diese irrtümliche Behauptung Lessings ist es, welche das christliche Bewußtsein verletzt und unbefestigte Gemüter irreführt. Nehmen wir noch hinzu, daß in Nathans Fabel der echte Ring nach des Richters Spruch wahrscheinlich verloren gegangen ist, also auch das Christentum noch nicht das letzte Wort der Religionsgeschichte bildet, ganz in Übereinstimmung mit der Anschauung, welche Lessing in der „Erziehung des Menschengeschlechts" vertritt, und bedenken wir endlich, daß das sittliche Handeln von der Qualität des religiösen Gemütslebens und Erkennens fast völlig losgelöst erscheint, so werden wir den Widerspruch des christlichen Bewußtseins gegen den Grundgedanken unseres Dramas für völlig berechtigt anerkennen müssen.

Nichtsdestoweniger bleiben wir bei der Befürwortung der Aufnahme von Lessings „Nathan" in die Schullektüre; allerdings unter der Voraussetzung, daß der Geist der Kritik, dessen Neubelebung wir Lessing danken, auch auf seine eigene Schöpfung angewandt werde. Es ruht ein eigener Zauber auf diesem Drama, dessen Wirkung nur wenige Leser oder Hörer sich werden entziehen können. Und es ist keineswegs nur die Schönheit der Sprache, die Feinheit der Erfindung, das Ergreifende der Handlung, der Reichtum an Gedanken, welche uns fesseln. Auch da, wo wir widersprechen müssen, fühlen wir uns angezogen. Der freie, offene Sinn, der des Edeln und Guten sich freut, wo immer es ihm entgegentritt; der auch unter störenden Verdunkelungen das Licht des göttlichen Ebenbildes, das sonnenhafte Auge der Seele erblickt, welches sehnend und ahnend dem Vollglanz des Evangeliums sich zuwendet, hat in Lessings „Nathan" einen kräftigen, und durch das Medium der Poesie das Gemüt erwärmenden, freilich aber auch getrübten Ausdruck gefunden. Das ist die historische Bedeutung unseres Dramas, durch welche es zum dichterischen Anwalt einer neuen Zeit geworden ist.

Es ist nun einmal das Schicksal neu auftauchender Ideen, mit rücksichtsloser Einseitigkeit zur Geltung gebracht zu werden. Vielleicht, daß ihre Wirksamkeit dadurch bedingt ist. Die Folgezeit mäßigt, beschränkt, gleicht aus. Im Lichte einer solchen kritischen Interpretation gelesen, kann Lessings „Nathan" auch das

christliche Bewußtsein ansprechen; darf es auch nicht religiöse Vertiefung von ihm erwarten, so doch Erweiterung des Blicks und Hinweisung auf die sittlichen Aufgaben, in deren Lösung christliche Frömmigkeit sich bewährt.

In der Lektüre Goetheſcher Dichtungen vollendet sich der Unterricht, welcher der Entwicklung und Bildung der Phantasie gewidmet ist. Beschränkt freilich wird der Kreis der Werke bleiben müssen, welche Gegenstand der Interpretation werden. Teils die Kürze der zugemessenen Zeit, teils der Inhalt der Dichtungen, der jugendlichem Verständnis und jugendlicher Entwicklung nicht zugänglich ist, schließt hervorragende Dichtungen von der Schullektüre aus. Nicht bloß die Prosawerke Goethes, sondern auch Deutschlands „Göttliche Komödie", der „Faust", den freilich nur der versteht, welcher das Skizzenhafte im Abschluß des zweiten Teils erkennt, fallen außerhalb derselben. Ausschließlich auf das Epos „Hermann und Dorothea" und die Dramen „Götz von Berlichingen", „Iphigenia", „Tasso" wird dieselbe gerichtet sein. Am leichtesten erschließt sich „Götz von Berlichingen" dem jugendlichen Verständnis. Der historische Hintergrund, die untergehende Sonne des Rittertums, die scharfen Gegensätze zwischen schlichter deutscher Treue, wie Götz und Elisabeth sie darstellen, und dem Egoismus der Begierde, wie sie in Weislingen und Adelheid hervortreten, zwischen Ritterburg und bischöflichem Hofe, die Anschaulichkeit und Sinnfälligkeit der Handlung, die scharfe Zeichnung durchsichtiger Charaktere gewinnen und fesseln das jugendliche Gemüt. Eine höhere Stufe geistiger Bildung setzt „Hermann und Dorothea" voraus. Die äußere Handlung ist gering; die Sphäre, in der sie sich verwirklicht, bildet bürgerliches Stillleben, nur leicht bewegt von der fernen politischen Revolution, die als fremdes Element vorüberzieht; die Entwicklung fällt vor allem in das Innenleben der handelnden Persönlichkeiten, Reflexionen über Weltgeschick und Menschenleben sind vielfach in die Darstellung verflochten; so bereitet das Epos das jugendliche Gemüt, die Quellen sittlichen Handelns und geschichtlicher Entwicklung im Innern des Menschengeistes zu suchen, es sammelt und vertieft. So führt es den Zögling zu einer höheren Stufe des geistigen und sittlichen Bewußtseins und befähigt ihn, einer verständnisvollen Lektüre der

„Iphigenia" und des „Tasso" sich zuzuwenden. Immer geringer wird hier die äußere Handlung, immer mehr zieht sich die Entwicklung in das verborgene Innenleben des Geistes und Gemütes zurück. Dort ist es der Sieg der freilassenden, die einzelne Persönlichkeit achtenden Idee der Humanität über die harte Barbarei des Volksegoismus, der gefeiert wird; hier sehen wir die ästhetische Sinnesart, die im Kultus des eigenen Empfindungslebens aufgeht, an der feindlichen Berührung mit der äußeren Wirklichkeit, die allgemeinen, unabänderlichen Gesetzen folgt, scheitern. Hier und dort steht eine edle weibliche Gestalt im Mittelpunkt, die Maß und Selbstbeschränkung gebietet, wie sie diese sittlichen Güter in sich verwirklicht. Hier und dort sammelt sich der betrachtende Geist in der Erwägung gedankenreicher Sprüche, welche den Sinn des Lebens deuten; hier und dort endlich vernehmen wir bewundernd eine Sprache, welche durch vollendete Schönheit, durch Ruhe in der Bewegung, durch Adel und Erhabenheit unmittelbar das Gemüt harmonisch stimmt. Die deutsche Nation besitzt keine Dramen, welche, wie diese, die Phantasie reinigen und vertiefen; keine Dramen, welche, wie diese, die aus der Schule scheidende Jugend zur Selbstbeschränkung und zum Maß, zu edler Menschlichkeit und zu einer Liebe auffordern, welche in jedem Menschen das göttliche Ebenbild erkennt und achtet.

Dem Verständnis dieser klassischen Dichtungen dient der Vortrag der deutschen Litteraturgeschichte, den wir insofern als mittelbare Pflege und Bildung der Phantasie betrachten dürfen. Es bedarf wohl kaum der Hinweisung darauf, daß derselbe mit möglichst wenig Jahreszahlen die Schüler belasten darf, welche das Gedächtnis doch nicht zu bewahren vermag, und welche nur das Interesse vom Wertvollen ablenken. Auch sind wir wohl der Verpflichtung überhoben, daran zu erinnern, daß es hier nicht darauf ankommt, eine Vollständigkeit des Details zu erzielen, sondern vielmehr darauf, den allgemeinen Entwicklungsgang unserer Litteratur zu zeichnen, in denselben anschauliche Biographieen der Dichter aufzunehmen, welche den Geist einer Periode charakterisieren; endlich die Meisterwerke deutscher Dichtung durch Darstellung ihres Inhalts und durch eine kritische Würdigung dem Verständnis zu erschließen. Der Vortrag der Litteraturgeschichte

soll nicht sowohl nach Extensivität, als vielmehr nach Intensivität streben. In diesem Sinne gelehrt, wird unsere Disziplin zugleich die Aufgabe erfüllen, für die Privatlektüre der Dichtungen, die infolge beschränkter Zeit nicht Gegenstand der Interpretation im Schulunterricht sein konnten, die Wegweisung zu gewähren.

Die Erreichung der Zwecke, welche der Vortrag der Litteraturgeschichte verfolgt, wird wesentlich unterstützt durch die Lektüre wertvoller ästhetischer Abhandlungen. Lessings „Laokoon" und die Hamburgische Dramaturgie, Schillers Aufsätze „Über naive und sentimentalische Dichtung", „Über das Erhabene" pflegen hier mit Recht bevorzugt zu werden; nicht bloß ihr hoher philosophischer Wert entscheidet, auch nicht die Leichtigkeit und Einfachheit der Darstellung, welche die Grenzen jugendlichen Erkennens nicht überschreitet, auch nicht endlich der Impuls zu kräftiger Erkenntnisarbeit, der von diesen Werken ausgeht; es ist vielmehr vor allem der uns hier gewährte Einblick in die ästhetischen Grundsätze unserer Dichter, der diese Wahl bestimmt. Wir lassen es dahingestellt, ob diese ästhetischen Abhandlungen im Schulunterricht gelesen werden oder der Privatlektüre überlassen bleiben. Darüber kann nur das Maß der Zeit entscheiden, über welches der Unterricht verfügt. Aber auch, wenn derselbe darauf verzichten muß, innerhalb seiner Grenzen diese Aufsätze zu interpretieren, darf er sich doch der Verpflichtung nicht entziehen, sich durch mündliche oder schriftliche Berichterstattung der Schüler davon zu überzeugen, ob und inwieweit ein richtiges Verständnis dieser Werke erzielt ist, und dahin zu wirken, daß dasselbe gewonnen werde.

Hier sei uns noch ein Wort über die ästhetische Privatlektüre der Schüler auf der höchsten Stufe der Bildungsanstalten gestattet.

Daß dieselbe für das weibliche Geschlecht, so lange dasselbe Objekt der Erziehung bleibt, stetig strenger Kontrolle unterworfen bleiben muß, unterliegt keinem Zweifel. Wir müssen die weibliche Jugend von allen Vorstellungskreisen fernhalten, welche irgendwie die Reinheit des sittlichen Bewußtseins trüben könnten. Und so werden wir denn auch den jungen Mädchen keineswegs alle Dichtungen unserer Klassiker in die Hand geben. Dagegen werden wir sie der männlichen Jugend, die an der Ausgangsschwelle einer Gelehrtenschule steht, ausnahmslos gewähren. Es ist kein Widerspruch,

daß wir der Privatlektüre anheimgeben, was wir prinzipiell von der Schullektüre ausschließen. Denn, was dieser überwiesen wird, muß Gegenstand sorgfältiger, eingehender Interpretation werden. Die angeregten Ideen treten hier daher mit voller Klarheit in das Bewußtsein; was dagegen jener überlassen ist, geht flüchtiger am Gemüt vorüber, bleibt in einem gewissen Helldunkel und gewinnt nicht leicht eine beherrschende Gewalt über das Seelenleben; sittlich verwirrende Vorstellungen, die hier entstehen können, werden durch die Macht der Ideen niedergehalten, welche die Erziehung in der Seele hervorgerufen hat, und welche sie im vollen, hellen Lichte zu erhalten sich bemüht. Halten wir unsere männliche Jugend, so lange sie unserer Erziehung unterstellt ist, von der Lektüre lasciver Romane fern, welche die sittliche Kraft untergraben; aber versagen wir ihr nicht die freie Lektüre unserer Klassiker. Wo, wie hier, eine ideale Weltanschauung, ein kräftiger Gedankengehalt überall zutage tritt, liegen in der Dichtung selbst Faktoren, die, unterstützt von den erziehenden Mächten, welche auf den Schüler Einfluß ausüben, gegen sittlich verwirrende Vorstellungen, welche die Dichtung veranlaßt, reagieren. Lascive Romane dagegen, die ausschließlich das sinnliche Genußleben reizen, sind ein Gift, gegen dessen verderbliche Wirkung wir den sittlichen Organismus schützen müssen, selbst wenn wir vertrauen dürfen, daß er schließlich dasselbe ausscheiden werde. Wir sollen ihn auch vor den Schwächezuständen bewahren, die mit einem solchen Ausscheideprozeß verbunden sind.

Gedenken wir ferner der Pflege der Phantasie, welche die Abfassung deutscher Aufsätze vermittelt. Wir werden dieselben später einer eingehenderen Besprechung zu unterziehen haben, da sie ja keineswegs in erster Linie der Entwicklung der Phantasie dienen wollen. Aber in zweiter Linie haben sie allerdings auch diese Aufgabe im Auge. Nicht bloß, insofern sie häufig ästhetische Themata zu lösen suchen, auf der niederen Stufe Gedichte paraphrasieren, auf der höheren Dichtungen analysieren und charakterisieren; auch nicht bloß, insofern die anschauliche Darstellung von Naturvorgängen und landschaftlichen Reizen den Gegenstand der Aufsätze bildet; sondern vor allem, insofern nicht bloß Angemessenheit des Ausdrucks, Klarheit der Satzbildung, sondern auch Schön-

heit der Sprache das Ziel bildet, welches der Schüler erreichen soll. Freilich ein Ziel, welches nur wenigen zugänglich sein wird, da hier mehr ursprüngliche Anlage und Begabung, als Sorgfalt und Fleiß auf Erfolg rechnen dürfen.

Nicht in demselben Maße wie das Studium der klassischen Dichtungen der eigenen Nation vermag die Lektüre von Litteraturwerken fremder Völker auf die Bildung der Phantasie einen gestaltenden Einfluß auszuüben. Der entgegengesetzte Fall wird nur dann eintreten, wenn entweder keine eigene nationale Litteratur vorhanden ist, welche der fremden als gleichwertig zur Seite treten kann, oder, wenn jene von früher erreichter Höhe herabgesunken ist, und die hervorragenden Werke fernliegender Jahrhunderte, welche einen hohen ästhetischen Genuß gewähren könnten, in Vergessenheit geraten sind.

In jener Lage befand sich das Mittelalter, das, wenigstens in seiner ersten Hälfte, ausschließlich auf die Schätze der antiken Litteratur angewiesen war; in dieser Deutschland vom Zeitalter der Reformation bis zur Mitte des achtzehnten Jahrhunderts, indem es während dieses ganzen Zeitraums überwiegend aus den Quellen der antiken und französischen Litteratur schöpfte. Aber dies waren anormale, abnorme Zustände. Nur nationale Dichtungen von klassischem Wert, in denen die Phantasie des Volksgeistes einen mustergültigen Ausdruck gefunden hat, vermögen die ästhetische Kraft der Nation in die ihr eigentümlichen Bahnen zu leiten.

So werden wir denn auch das Studium der anderen Völkern entstammenden Dichtungen, welches der Schulunterricht vermittelt, nicht in erster Linie als ästhetischen Zwecken dienend betrachten dürfen. Schon die Schwierigkeiten, welche die Aneignung der fremden Sprache gewährt, beschränken den ästhetischen Genuß. Auf der andern Seite freilich steigert denselben die unmittelbare Lektüre des Originals, welche des störenden Mediums einer Übersetzung zu entraten vermag.

Auf dem Gebiet der antiken Litteratur ist es mehr die griechische als die römische Poesie, welche die Kraft der Phantasie weckt und bildet.

Die deutsche Jugend, welche in die Ideenwelt unserer klassischen Dichter eingeführt wird, von dem Reichtum und der Tiefe

ihres Empfindungslebens bewegt ist, wird an der römischen Poesie gerade die Eigenschaften vermissen, von denen Impulse auf das Gemüt ausgehen; wie sehr sie sich auch am bunten Wechsel von Kampfesscenen in der Äneis oder am anmutigen Vortrag der genußfrohen Weltweisheit des Horaz erfreuen mag. Am meisten vermöchte die stimmungsvolle Darstellung in Ovids Metamorphosen die Phantasie zu fesseln, wenn nicht sprachliche Motive die Lektüre dieses Schriftstellers einer früheren Stufe zuwiesen, auf welcher das ausreichende Maß ästhetischer Bildung, Empfänglichkeit und Würdigung schwerlich erzielt ist. Dagegen stehen die griechischen Dichtungen, welche den Schülern im Unterricht zugänglich werden, Homers „Odyssee" und „Ilias", die Sophokleischen Dramen auf der künstlerischen Höhe, welche die klassischen Dichtungen unserer Nation behaupten; ja zu den Werken Homers blicken wir noch immer als zu unerreichten Mustern bewundernd empor. Und deshalb erschließt sich auch hier weit und tief die Phantasie des Lesers; sie folgt willig, wenn der Dichter mit erschütternder Gewalt die tragischen Geschicke des Menschenlebens darstellt und der Klage über der Götter hart belastenden, unabwendbaren Rat einen ergreifenden Ausdruck verleiht; und sie läßt sich gern in die Kampfebene Trojas führen, nimmt bewundernd an den ritterlichen Heldenthaten teil, in denen die Völkergeschicke sich entscheiden sollen, oder begleitet den klugen Griechen auf seinen an Abenteuern reichen, schmerzvollen, aber durch Frauenhuld erleichterten Wanderwegen, bis zur Rückkehr auf die heimatliche Insel an die Seite der treuen Gattin, zugleich an der anschaulichen Darstellung und der Unmittelbarkeit sich erfreuend, mit welcher Götter und Menschen ihres Herzens geheime Gedanken kundgeben.

Blicken wir schließlich auf die französische und englische Litteratur, soweit sie den Schülern zugänglich ist, so werden wir darüber nicht in Zweifel sein, daß die letztere in namhaft höherem Maße als die erstere einen bildenden Einfluß auf die Phantasie auszuüben vermag. Nicht als ob es jener an Dichtungen fehlte, welche eine kräftige Thätigkeit derselben bezeugten, aber gerade sie sind durch Thema und Behandlungsweise von der Lektüre der Jugend ausgeschlossen; und die klassischen Dramen eines Racine und Corneille, welche wir derselben mit Recht dar-

bieten, sind vermöge des deklamatorischen Pathos, das ihnen eignet, dessen ermüdende Wirkung durch das eintönige Versmaß des Alexandriners noch gesteigert wird, nicht imstande, auf die Entwicklung der Phantasie bereichernd und gestaltend einzuwirken. Molières Lustspiele bilden eine genußreichere Lektüre, seiner frohgemuten und doch sittlicher Motive keineswegs entbehrenden Phantasie folgen wir gern; aber da die Charaktere, die er zeichnet, doch mehr allgemeine moralische Typen als ausgeprägte individuelle Persönlichkeiten sind, auch in der Lösung der dramatischen Spannung sich eine gewisse Monotonie der Erfindung zeigt, so dürfen wir auch von ihm eine tiefer gehende Einwirkung auf die Entwicklung der Phantasie nicht erwarten.

Dagegen besitzt die englische Litteratur eine Fülle von Dichtungen, welche durch den Reichtum der Phantasie, der ihnen eigen ist, sowie durch den sittlichen Gedankengehalt, der sie auszeichnet, Anspruch darauf hat, als ein wertvoller Faktor für die Bildung der jugendlichen Phantasie betrachtet zu werden. Um so mehr, als der größte englische Dichter, Shakespeare, uns so innig vertraut geworden ist, als wäre er Deutschland ursprünglich angehörig; als die hervorragendsten Romanschriftsteller Englands in unserem Jahrhundert, Walter Scott und Charles Dickens, ebenso eine unbestrittene Ehrenstelle in der Lektüre unserer Jugend einnehmen, wie die Erwachsenen sich an ihren Schriften erfreuen. Es ist der Typus des germanischen Genius, der die Litteraturen beider Völker vereinigt und die eine an dem geistigen Gewinn der andern geschwisterlich teilnehmen läßt. Um so mehr ist es zu bedauern, daß unsere wissenschaftlich höchsten Unterrichtsanstalten, unsere Gymnasien, die englische Sprache und Litteratur aus ihrem Studienkreise ausgeschlossen haben und statt ihrer die französische als Lehrobjekt gewählt. Es war dies zulässig, so lange die französische Sprache Weltsprache war, und die vornehme deutsche Gesellschaft ihre aristokratische Qualität durch die Beherrschung derselben legitimierte; seitdem aber die englische Sprache in demselben oder doch fast in demselben Maße Weltsprache geworden ist und unsere gebildete Gesellschaft die englische Sprache und Litteratur vor der französischen bevorzugt, ist nicht mehr Grund vorhanden, der letzteren den Platz einzuräumen, auf den jene viel größeren Anspruch

hat. Die logisch bildende Kraft, welche der französischen Sprache eignet, kann der Gymnasiast wahrlich entbehren, der im Studium der griechischen und lateinischen Sprache die vielseitigsten und feinsten logischen Beziehungen, deren die menschliche Sprache fähig ist, zu erkennen und zur Geltung zu bringen gelernt hat. Uns scheint allen Anforderungen, welche im Interesse der französischen Sprache an das Gymnasium gerichtet werden können, Genüge geleistet zu sein, wenn zu diesem Zweck in der ersten Klasse ein zweijähriger Kursus mit zwei wöchentlichen Stunden bestimmt wird. Der in der Aneignung fremder Sprachen geübte Schüler wird in dieser Zeit ohne große Schwierigkeiten das Maß von Kenntnissen sich erworben haben, welches die Bedingung für die Lektüre französischer Schriftsteller bildet. Und das mag genügen; ist doch auch das Ziel, welches gegenwärtig unsere Gymnasien zu erreichen pflegen, kaum ein höheres.

Es bleibt uns übrig, der Interpretationsweise zu gedenken, welche zum Zwecke des Verständnisses der gelesenen Dichtungen und im Interesse der Entwicklung der Phantasie durch dasselbe zur Anwendung zu bringen ist.

Natürlich können die Grundsätze, für die wir hier eintreten, voll und ganz nur bei der Lektüre deutscher Dichtung zur Geltung gelangen, da nur hier ausschließlich ästhetische Zwecke in das Auge gefaßt sind, während bei der Lektüre einer in fremder Sprache verfaßten Dichtung die grammatische Aneignung jener zugleich, wenn nicht in erster Linie, beabsichtigt ist. So ist es also die Interpretation deutscher Dichtungen, die wir jetzt vor allem im Auge haben.

Zwei Irrwege sind hier zu meiden. Der eine läßt durch eine Überfülle von Erklärungen der unmittelbaren Wirkung der Dichtung auf das Gemüt des Schülers keinen Raum; der andere, soweit nur irgend möglich eigener Zuthat sich enthaltend, steht in Gefahr, einen nicht innerlich angeeigneten Stoff darzubieten. Über das Maß der darzureichenden Erläuterung muß der Zweck derselben entscheiden. Er kann kein anderer sein, als einen verständnisvollen Genuß der Dichtung zu vermitteln. Daher ist jede Interpretation verwerflich, welche durch entbehrliches Mitteilen von historischen oder geographischen Details oder durch logisch-gramma-

tische Analysen das ästhetische Interesse und die ästhetische Empfänglichkeit zerstört, das Ganze in Einzelheiten auflöst und so den Gesamteindruck aufhebt; dagegen dient eine Interpretation der ästhetischen Aufgabe, welche das Auge auf den Gedankengang der Dichtung richtet, ihre Einheit dem Verständnis erschließt, die Eigenart der einzelnen Charaktere, welche die Dichtung zeichnet, die Motive ihres Handelns, den inneren Zusammenhang der Ereignisse vergegenwärtigt. Die Interpretation soll dem poetischen Kunstwerk nicht anders als einem Werke der bildenden Kunst, einer Statue, einem Gemälde, gegenüberstehen. Hier und dort kann es nur ihre Aufgabe sein, auf die Schönheit desselben hinzuweisen, welche dem oberflächlichen Blick entgeht. Inwieweit die Schüler selbst zur ästhetischen Interpretation zu veranlassen sind, darüber können wir erst im folgenden Abschnitt unserer Darstellung uns aussprechen, wenn wir im Zusammenhang mit der Aufgabe, die Erziehung zum logischen Denken in das Auge zu fassen, zugleich die Frage zu beantworten haben, durch welche Mittel die Unterrichtsmethode diesen Zweck zu erreichen vermag. — —

Außer dem Gebiet der Dichtung ist es die Sphäre der Religion, deren Aneignung die Thätigkeit der Phantasie voraussetzt und auf sie einen bildenden Einfluß ausübt. Nicht als ob die Religion ein Erzeugnis der Phantasie wäre, vielmehr sind es ethische Motive, aus denen sie erwächst; es ist das tiefste und dringendste Bedürfnis des Gemüts und Gewissens, das Verlangen nach Freiheit und Frieden, nach Vergebung und Erlösung, welchem sie Genüge gewährt. Aber die Phantasie ist eine, wenn auch nicht die einzige, psychische Funktion, durch welche sich die Religion verwirklicht. Ihr Objekt, Gott, ist unsichtbar; seine Realität wird erfahren im verborgnen Grunde der Seele, in der Welt der Erscheinungen, in den Vorgängen des Naturlebens, in der Geschichte der Völker, im Verlauf der Entwicklung des einzelnen Menschen erkennt der religiöse Sinn die Stätte der göttlichen Offenbarung. Und auf dem Boden der Offenbarung, auf welchem die Religion die vollkommene Gestalt gewinnt, wird alles irdische Sein, alles menschliche Handeln durch die Kraft heiliger Liebe in den Dienst Gottes gestellt, die Welt in Gottes Reich verwandelt. Endlich betritt die religiöse Hoffnung das Reich der Voll-

endung und sieht in einer dem Tode entnommenen, übersinnlichen Weltsphäre das herrliche Ziel, welches die Menschheit und der Einzelne erreichen soll. So erbaut sich die Religion in Glaube, Liebe, Hoffnung mitten im irdischen Sein eine höhere, unsichtbare Welt, welche doch auf die Wirklichkeit der Erscheinung stetig bezogen ist, ihre Stoffe verwendend und umgestaltend. Dieses Ineinanderschauen von Göttlichem und Menschlichem, Himmlischem und Irdischem, Unsichtbarem und Sichtbarem, und das aus diesem Schauen seine Motive schöpfende Handeln vollzieht sich unter Mitwirkung der Phantasie. Denn das ist ja die eigentümliche Funktion derselben, ein Unsichtbares als gegenwärtig zu schauen, durch Beziehung auf dasselbe dem Sichtbaren eine veränderte, neue Beleuchtung zu geben und ihr gemäß es umzubilden.

Besondere Impulse empfängt die Phantasie durch den geschichtlichen Charakter der christlichen Offenbarungsreligion. Das Idealbild der Religion, welches wir gezeichnet haben, ist der vollkommenen Gestalt entnommen, welche dieselbe auf dem Boden des Christentums gewonnen hat. Nur hier ist die wahre, vollkommene Religion verwirklicht, nur an dem hier uns dargebotenen Maßstab können wir den Wert bestimmen, welchen wir den Gestaltungen auf niederen Entwicklungsstufen zuzuerkennen haben. Denn das Christentum ist nicht eine Religion neben vielen, sondern die Religion, in welcher alle anderen Religionen aufgehoben sind, weil ihre Wahrheitselemente in ihr enthalten, ihre Verirrungen abgestreift, ihre Lücken ausgefüllt sind.

Diese Dignität der christlichen Religion legitimiert sie als die abschließende Offenbarung Gottes. So charakterisieren wir sie nicht in dem Sinne, in welchem wir in jeder Religion, bald mehr, bald weniger, Spuren göttlicher Offenbarung erkennen können; das Christentum ist nicht quantitativ und graduell, sondern qualitativ und spezifisch von allen Religionen unterschieden und über sie erhaben. Es ist, angeschaut in der Gestalt Jesu Christi, nicht Gotteswerk neben Menschenwerk, sondern reines, lauteres Gotteswerk, in reinem, lauterem Menschenwerk verwirklicht, es ist die Stiftung des Reiches Gottes auf Erden. In Christus ist demselben das Haupt gegeben, welches die ihm einwohnende geistig-sittliche Lebenskraft versöhnend, erlösend und heiligend der sich ihm

im Glauben erschließenden Menschheit mitteilt und dieselbe sich so zu seinem Leibe anbildet.

Diese geschichtliche Erscheinung des Reiches Gottes, vorbereitet in der alttestamentlichen Entwicklung, sich auswirkend durch Vermittlung der Kirche in der Menschheit, welchen Reichtum von Impulsen bietet sie einer auf das Heilige gerichteten Phantasie! Es ist vor allem die Lichtgestalt des Heilandes, des sündlosen Gottes- und Menschensohnes, der sie sich zuwendet. Bald sieht sie ihn gnadenbringend den Mühseligen und Beladenen nahen, bald erblickt sie ihn im Riesenkampfe mit der Weltsünde; jetzt erscheint er im Jüngerkreise belehrend und mahnend, warnend und tröstend, jetzt steht er strafend und drohend dem verblendeten Volke und seinen haßerfüllten Führern gegenüber; wir begleiten ihn nach Golgatha, schauen zum Gekreuzigten empor, der einsam duldend im vollendeten Gehorsam unsere Schuld sühnt und das Werk der Erlösung erfüllt; wir stehen am offenen Grabe; der auferstandene Sieger über Tod und Grab offenbart sich uns; und endlich schauen wir ihm nach, da er sichtbar von uns scheidet, um unsichtbar immer uns gegenwärtig zu bleiben. Und weiter richtet sich unser Blick auf das Wirken und die Werke seiner Boten, die in seinem Sinn das Evangelium verkünden und die Erde in eine Stätte des Reiches Gottes verwandeln, auf ihre Arbeiten und Kämpfe, auf ihre Leiden und Siege.

Es ist die Geschichte des religiösen und sittlichen Ideals, des urbildlich in Christus, abbildlich in den Seinen verwirklichten Ideals, auf welche unser Auge gelenkt wird. Es ist die Geschichte der gottgeeinten, von ihm bestimmten, ihm sich erschließenden Menschheit, auf welcher es ruht. Wahrlich, es giebt keinen Gegenstand, der in gleichem Maße einer ideal gestimmten Phantasie entgegenzukommen, in gleichem Maße den Eindruck höchster Erhabenheit und friedevoller, friedenbringender Harmonie zu erzeugen vermöchte.

Es ist eine andere Richtung, in welche die alttestamentliche Geschichte unsere Phantasie leitet. Religion und Volkstum ist hier unauflöslich mit einander verflochten. Das religiöse Element erscheint daher mit politischen Motiven und Bewegungen eng verbunden. Hat dieser Zusammenhang zur Folge, daß ein farben-

reiches Bild uns vor Augen tritt, in welchem die geschichtlichen Mächte, Völker und Fürsten, handeln und wirken, Kampf und Heldentum den Schauplatz erfüllen, so doch auch, daß das religiöse Element nur in getrübter Gestalt sich offenbart. Aber gerade die sinnlich-geschichtliche Vermittlung der alttestamentlichen Religion entspricht der Entwicklungsstufe des kindlichen Sinnes, der eines äußeren, sichtbaren Vehikels bedarf, um das Unsichtbare zu ergreifen.

Aber noch in einer andern Beziehung kommt die alttestamentliche Geschichte dem Gemütsbedürfnis des Kindes entgegen. Es sind die Gestalten der Patriarchenzeit, deren Bild sich tief der Kindesseele einprägt. Das Gebiet ihres Handelns ist beschränkt, die Motive desselben sind durchsichtig und leicht verständlich, die Charaktere sind scharf gezeichnet. Und die Handlungen selbst, welche Fülle ergreifender Momente schließen sie in sich! Ein Abraham, der Vaterhaus und Vaterland verläßt, in unbekannte Ferne ziehend, der auch den eigenen Sohn zum Opfer bringt, weil Gott es gebietet. Ein Joseph, zuerst ein Dulder, den Bruderneid in die Fremde stößt; dann ein Bild jugendlicher Reinheit, über die Versuchung siegreich, und gleich darauf ein Märtyrer im Gefängnis; endlich ein Segenspender für Ägypten, für Israel, für die Seinen. So klar und bestimmt treten hier überall die Grundzüge frommen Sinnes hervor, Gehorsam und Treue; so unverhüllt offenbaren sich zugleich die Begierden des sündhaften Herzens; so deutlich, so laut und vernehmbar redet hier die Sprache der göttlichen Vorsehung, die straft und richtet, belohnt und erhebt, die auf wunderbaren Wegen prüft, läutert und vollendet, daß keine Darstellung in gleichem Maße das Kindesgemüt zu bewegen und sittliche Kräfte mitzuteilen vermag.

Aber auch für eine höhere Entwicklungsstufe giebt die alttestamentliche Religion der Phantasie reichen Stoff. Dürfen wir in ihren geschichtlichen Darstellungen Elemente der epischen Poesie erkennen, so ist es eine rhetorische Dramatik, die in den prophetischen Schriften sich offenbart. Der Widerspruch zwischen dem heiligen Willen Gottes und dem unheiligen Willen Israels; die Strafgerichte, welche Gottes Zorn über das ungehorsame Volk verhängt; Israels Reue und Bekehrung, Rettung und Verherr-

lichung, diese Reihe schmerzreicher und gnadenvoller Entwicklungsstufen, durch das Gesetz heilsgeschichtlicher Dialektik verknüpft, in der Perspektive der Weltvollendung und Naturverklärung angeschaut, das ist der gewaltige Inhalt der alttestamentlichen Weissagung. Und die Sprache und Darstellung steht auf der Höhe, welche der Gegenstand fordert. Es sind Handlungen, welche der Prophet uns vor Augen führt, in welche er uns als miterlebende Zeugen hineinversetzt; Handlungen, die zuerst im Unsichtbaren des Geistes und Gewissens sich vollziehen, dann aber in sichtbaren Ereignissen und Geschicken sich vollenden.

In geringerem Maße wird die didaktische Epik des Hiob und die Lyrik der Psalmen die jugendliche Phantasie fesseln. Die religiöse Konzentration, die hier waltet, die in immer neuen Variationen das eine Thema darstellt; der große Raum, welcher der naturbeschreibenden Phantasie eingeräumt ist, setzt, um ästhetisch gewürdigt zu werden, Gemütsstimmungen voraus, welche der Jugend nicht eigen zu sein pflegen. Die sich immer gleichen Vorgänge des Naturlebens liegen ihr ferner als die Ereignisse und Handlungen der geschichtlichen Entwicklung. Ihr fehlt die Objektivität der Anschauung, welche sich gern in den gesetzmäßigen Verlauf der Naturerscheinungen versenkt. Es überwiegt die Subjektivität des Selbstbewußtseins, die nur am Gleichartigen ein lebhaftes Interesse zu empfinden vermag. Und ebenso ist sie wenig geneigt, den Blick auf einen engen Kreis von Vorstellungen, wie wertvoll auch derselbe sei, anhaltend zu richten, sondern vielmehr eifrig darauf bedacht, immer neue Elemente dem Empfindungsleben und der Erkenntnis einzuverleiben. —

Wir haben in diesem Abschnitt unserer Darstellung Christentum und Religion ausschließlich unter dem ästhetischen Gesichtspunkt betrachtet. Es bedarf wohl kaum der Bemerkung, daß wir weit davon entfernt sind, denselben als den entscheidenden und maßgebenden für den christlichen Religionsunterricht anzusehen. Ist die Religion überhaupt in ihrem innersten Wesen eine ethische Qualität, eine Befriedigung ethischer Bedürfnisse, so ist dieser ethische Charakter der Religion auf dem Boden des Christentums zur entscheidenden Geltung gelangt. Die Niederhaltung und Verhüllung der ethischen Qualität durch ästhetische Elemente, wie sie der

Naturalismus des Heidentums zeigt, ist hier aufgehoben. Daraus folgt aber nicht, daß Christentum und Religion ihrer innersten Natur nach kein Verhältnis zum Ästhetischen haben, und daß die Herstellung eines solchen notwendig eine Verdunklung ihrer eigentümlichen Qualität herbeiführen müsse; es folgt nur daraus, daß der ästhetische Faktor vom ethischen völlig durchdrungen werde, daß jener nichts anderes sein wolle als eine Vermittlung für diesen.

Aber wir können noch weiter gehen; das Christentum läßt nicht bloß das ästhetische Element zu, es fordert dasselbe. Die Gesamtanschauung, welche es in sich schließt und in dem Gemüt entfaltet, welches die Heilswahrheit innerlich erlebend sich aneignet, zeigt nicht nur der Phantasie ein Bild, dessen innere Größe sie fesselt, sondern erzeugt auch eine Gefühlserregung, erweckt eine Seelenstimmung, welche dieses Bild mit gläubiger Liebe und ahnendem Hoffen erfaßt.

Und so werden wir denn den Anspruch an den Religionsunterricht stellen müssen, daß er das Gefühl nicht unberührt lasse und die Thätigkeit der Phantasie hervorrufe; bald entfaltend und Raum gewährend, bald zügelnd und beschränkend, immer führend und wegweisend. Gewiß dürfen wir über den Wert des Religionsunterrichts nicht nach dem Maße entscheiden, in welchem er Gefühl und Phantasie erregt; aber ebenso wenig unterliegt es einem Zweifel, daß der Religionsunterricht sich der Aufgabe nicht entziehen darf, auch diese Kräfte der Seele für seinen Gegenstand zu wecken. Bleibt sie ungelöst, so wird derselbe nicht Herz zu Herzen schaffen, weil der Schüler den Eindruck empfangen wird, daß es dem Lehrer nicht von Herzen geht. Der Religionsunterricht wird ohne Erregung des Gemüts ethische Kräfte nicht hervorzubringen vermögen. Unauflöslich aber mit lebhafter Bewegung des Gefühls ist die Thätigkeit der Phantasie verknüpft. Es ist eine Reihe von Anschauungen, aus denen die Erregung des Gemüts erwächst, von denen sie begleitet wird, in denen sie sich offenbart. Aber freilich, da es sich hier um Vorgänge handelt, die mit innerer Notwendigkeit eintreten, können wir dem Religionslehrer keine Anweisung geben. Er kann nicht künstlich hervorbringen, was ihm vermöge seiner Naturanlage oder inneren Entwicklung versagt ist. Nur sind wir der Meinung: wer die Be-

zeugung der Heilswahrheiten nicht mit warmem Gefühl zu durchdringen vermag, nicht ein lebensvolles, begeisterndes Bild der Anschauung darzubieten imstande ist, ist ebenso ungeeignet für die Thätigkeit eines Religionslehrers wie für die Aufgaben eines Geistlichen.

Das Erkennen.

§ 23.

1) Der Erkenntniswert der Lehrobjekte.

Das Erkennen, welches der Jugend erreichbar ist, gewinnt nur auf sehr beschränktem Gebiete vollkommene Unabhängigkeit und Freiheit, auf den meisten anderen bleibt es an die Autorität des Lehrvortrags und des Lehrbuchs gebunden. Doch soll und kann der Schüler auf den oberen Klassen der Gelehrtenschulen die Methode, an welche freies wissenschaftliches Erkennen gebunden ist, sich aneignen. Aber auch auf den niederen und mittleren Stufen dient der Unterricht der Erreichung dieses Zwecks, insofern er zu logischem Denken nötigt und erzieht. Die Objekte des Unterrichts sind nun teils Thatsachen, die erzählt und vom Gedächtnis aufgenommen werden, teils Gesetze und Wahrheiten, die erkennende Aneignung heischen. Dort waltet die Autorität des Lehrers, hier die Freithätigkeit des Schülers. Doch ist dieser Gegensatz nur ein relativer, da auf der einen Seite das Gebiet der Thatsachen eindringendem Verständnis erschlossen werden soll, auf der andern Gesetze und Wahrheiten zu einem nicht geringen Teil bald zeitweise, bald dauernd in der Gestalt von Thatsachen dargestellt werden müssen. Trägt das Unterrichtsobjekt den Charakter des Thatsächlichen, so muß die erkennende Aneignung desselben vom Einzelnen zum Allgemeinen aufsteigen; bildet aber den Inhalt des Unterrichts eine Wahrheit oder ein Gesetz, so steigt das Denken vom Allgemeinen zum Einzelnen nieder. Aber auch in derselben Disziplin lösen beide Thätigkeiten des Denkens, die analytische und die synthetische, einander ab.

Nach dem Maße, in welchem eine Disziplin ihr Objekt als ein denknotwendiges zu erweisen vermag, bestimmt sich ihr Wert für die formale Entwicklung des Erkennens. So scheint es, daß wir der Mathematik die erste Stelle anweisen müssen, weil sie, wie keine andere Disziplin in diesem Maße, in steter Vollziehung logischer Operationen fortschreitet. Doch wird ihr Wert durch das beschränkte Gebiet, für welches ihre Sätze Gültigkeit haben, gemindert. Unter den naturwissenschaftlichen Disziplinen, welche in die Sphäre des Schulunterrichts fallen, ist es die Physik, welche vermöge der ihr eignenden mathematischen Methode denselben Erkenntniswert wie die Mathematik in Anspruch nehmen darf, während der Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften nur ein geringes Maß formal-bildender Kraft besitzt. Unter allen Unterrichtsobjekten, welche der Schule zufallen, besitzt das Studium der Sprachen den höchsten Erkenntniswert, sowohl in formaler Beziehung, indem es zur vielseitigsten Ausübung aller logischen Operationen nötigt, als auch in materialer Hinsicht, indem die Lektüre hervorragender Schriftsteller einen umfassenden und eindringenden Blick in das innere Leben des menschlichen Geistes, in die Welt seiner Gedanken und Empfindungen, gewährt. Die formalen Zwecke des Sprachstudiums finden ihren Abschluß im Unterricht in der formalen Logik, während die materialen Ziele in der Abfassung von Aufsätzen über schwierigere Themata ihre Vollendung erhalten. Während der Unterricht in der Mathematik und in den Naturwissenschaften unmittelbar ausschließlich eine formale Einwirkung auf die Entwicklung des Erkennens ausübt, eignet dem geschichtlichen, geographischen und Religions-Unterricht nicht sowohl in formaler, als vielmehr in materialer Beziehung ein hervorragender Wert für die Bildung des Erkennens.

So kommen wir zu dem Ergebnis, daß der materiale Wert einer Disziplin in dem Maße steigt, als ihr formaler Wert sinkt und umgekehrt. Doch vermag der Unterricht auf Gebieten, welche, wie das religiöse, vor allem materiale Einwirkungen ausüben wollen, durch reichliche Gewährung von

Gesamtanschauungen diese auch da zu sichern, wo er durch die Qualität des Objekts genötigt ist, unmittelbar überwiegend die formale Thätigkeit des Erkennens in Anspruch zu nehmen.

So zeigt sich uns von neuem, daß nur das Sprachstudium, mit der Lektüre und Interpretation klassischer Schriftsteller verbunden, gleichmäßig das formale und materiale Erkennen fördert und deshalb an Erkenntniswert alle anderen Lehrobjekte übertrifft. Es steht daher mit Recht im Mittelpunkt des Unterrichts in Gelehrtenschulen.

Wissenschaftliches Erkennen, das in reiner Gestalt vollzogen ist und das Ziel erreicht hat, auf welches es gerichtet war, schließt keine Elemente in sich, welche nur menschlicher Autorität ihre Geltung danken, nimmt nur Elemente in sich auf, welche sich dem forschenden Geiste als Wahrheit ergeben haben. Was die Vergangenheit als Weisheit der Gegenwart überliefert, wird von dieser in wissenschaftlichem Erkennen geprüft, und nur, was die Probe bestanden hat, eignet sie sich als Besitztum an. Und so erfüllt sich auch hier des Dichters Wort: „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um zu besitzen."

Aber in dieser reinen Gestalt ist wissenschaftliches Erkennen nur dem gereiften Geist zugänglich, nicht aber der Jugend, die zur Mündigkeit und Reife erzogen werden soll. Die Thätigkeit ihres Denkens besitzt noch nicht die Energie, das Objekt der Wissenschaft sich allseitig anzueignen; noch nicht die Fähigkeit, in vielfacher Kombination die Fäden zweckvoll zu verschlingen; noch nicht die Kraft, bis zum letzten Ziele lange und mühsame Wege zu verfolgen. Und so ist das Wissen der Jugend reich an Bestandteilen, welche es auf Grund der Lehrautorität aufgenommen hat, aber arm an Elementen, welche sich ihm als Ergebnis wissenschaftlichen Erkennens gebildet haben. Nur auf dem Gebiete der Mathematik, welche den Lehrsatz aus der Beweisführung hervorgehen läßt, sowie innerhalb der Naturwissenschaft, insoweit dieselbe in Beobachtung und Experiment dem Schüler die Belege für ihre Behauptungen vergegenwärtigt, vermag dieser eine wissenschaftliche Erkenntnis zu gewinnen. Dagegen muß der Schüler geschichtliche und geographische Darstellungen, ohne ihre Richtigkeit kontrollieren

zu können, im Glauben an das Wort des Lehrers anerkennen, und auch die sprachlichen Regeln muß er so lange ohne eigenes Urteil als zutreffend ansehen, bis sich ihm dieselben in der Lektüre der maßgebenden Schriftsteller bestätigt haben. Auch ein umfassender Einblick in den organischen Bau der Sprache, wie er nur unter Voraussetzung sprachphilosophischer und sprachgeschichtlicher Studien erreichbar ist, bleibt der Jugend durchaus versagt. So trägt der Unterricht bis zum Abschluß der Erziehung immer autoritative Elemente in sich, wenn sich dieselben auch im Verlaufe seines fortschreitenden Ganges verringern, und reines, wissenschaftliches Erkennen wird der Jugend nur auf sehr beschränktem Gebiete zugänglich.

Aber diese Schranke werden wir nicht beklagen dürfen, da ja auch der wissenschaftliche Forscher immer nur auf einem einzelnen Gebiete, mag dasselbe nur einen kleinen Kreis umschließen, mag es über weite Strecken sich ausdehnen, sich eine Erkenntnis erwerben kann, welche fremde Autorität abzulehnen berechtigt ist. Bei dem Reichtum von Kulturelementen, über welchen die Gegenwart verfügt; bei der vielfachen Gliederung, welche jede Wissenschaft in sich selbst erzeugt; bei der Mannigfaltigkeit von Disziplinen, die neu entstehen, wird ja leider das Gebiet immer enger, auf dem wir forschend erkennen, wächst dagegen immer mehr die Summe von Wahrheiten, die wir nur als Thatsachen auf Grund fremder Autorität uns anzueignen vermögen.

Es kann daher nicht die Aufgabe des Unterrichts sein, den Schülern in den Lehrobjekten Probleme für ihr eigenes wissenschaftliches Erkennen zu zeigen; und es wäre thöricht, das Wissen der Schüler nur insofern zu schätzen, als in demselben ein Ergebnis wissenschaftlichen Erkennens sich offenbart. Vielmehr hat sich der Unterricht nur das Ziel zu setzen, die Schüler die Methode wissenschaftlichen Erkennens zu lehren. Und diesem Interesse kann auch genügt werden, wenn der Unterricht den autoritativen Charakter der Lehrüberlieferung bewahrt. Denn der Unterricht soll ja nicht einen rohen, unverarbeiteten Stoff mitteilen, sondern soll ihn vielmehr nach den Gesichtspunkten gestalten, welche die Bedingungen wissenschaftlichen Erkennens bilden. In dieser Umwandlung soll die Jugend das Lehrobjekt empfangen; besitzt doch über-

haupt ein Wissensgebiet nur insofern den Charakter eines Lehrobjekts, als es im Interesse erkennender Aneignung bearbeitet und gestaltet ist. Wir setzen also voraus, daß der Lehrvortrag den Prozeß des Denkens zeigt, durch welchen eine wissenschaftliche Erkenntnis gewonnen wird; daß aus demselben die Wege erfahren werden, welche betreten werden müssen, um das Ziel zu erreichen. Es ist für diesen Zweck völlig gleichgültig, ob der Lehrer selbst wissenschaftliche Forschungen über das Lehrobjekt, welches er vorträgt, angestellt hat oder nicht; es kommt nur darauf an, daß der Schüler aus seiner Darstellung die Fragen kennen lernt, welche zum Zweck wissenschaftlicher Erkenntnis erhoben werden müssen; und daß die Gesichtspunkte, unter welchen das Objekt betrachtet werden muß, ihm zum Bewußtsein kommen. Auf dem Gebiet der Naturwissenschaften und der Mathematik dagegen ist dem Schüler, wie wir vorhin schon bemerkten, wissenschaftliches Erkennen unmittelbar zugänglich, entsprechend der Eigenart dieser Disziplinen. Auch die Aufsätze, die auf der abschließenden Stufe höherer Unterrichtsanstalten ausgearbeitet werden, können zur Darstellung eigener wissenschaftlicher Erkenntnis der Schüler sich gestalten. Ästhetische, historische, ethische Themata, die seiner Bildung angemessen sind, deren Bearbeitung die Beherrschung eines beschränkten Materials fordert, können von ihm im Sinne wissenschaftlichen Erkennens behandelt werden.

Es bedarf wohl nicht der Hinweisung darauf, daß die Übung im wissenschaftlichen Erkennen, die Aneignung seiner Grundsätze ein Ziel bildet, welches nur Gymnasium und Realschule, letztere allerdings in beschränkterem Maße, sich setzen dürfen, und daß auch sie nur auf den höheren Stufen sich diesem Ziele zu nähern vermögen, während in den niederen und mittleren Abteilungen die Aneignung von Thatsachen und Wahrheiten, das Verständnis und die sichere Anwendung von sprachlichen Gesetzen die einzige Aufgabe ist, die gelöst werden muß. Und doch, wie könnte am Abschluß des Unterrichts wissenschaftliches Erkennen sein Ziel bilden, wenn nicht von Anfang an dasselbe in das Auge gefaßt würde? Und dies ist in der That auch der Fall. Jeder Unterricht in den oberen und den unteren Klassen auf dem Gymnasium und der Realschule ist eine Übung im logischen Denken. Und ist wissen-

schaftliches Erkennen etwas anderes als die allseitige Anwendung der Gesetze logischen Denkens? Wer sich daran gewöhnt hat, die Erscheinungen nicht bloß als gegebene Thatsachen anzusehen, sondern nach ihrer Ursache und Wirkung zu fragen; wer geübt ist, nicht nach den Zufälligkeiten der Ideenassociation seine Vorstellungen zu ordnen, sondern sie zu innerlich zusammenhängenden Urteilen zu gestalten; wer Schlüsse zu ziehen und Begriffe zu bilden gelernt hat; wer das Naturleben und das geschichtliche Handeln nach den Gesichtspunkten von Zwecken, die erreicht, und von Mitteln, die gewählt werden müssen, beurteilt, — befindet sich auf dem Wege, dessen letztes Ziel das wissenschaftliche Erkennen bildet. Und so bezeichnen wir logisches Denken und wissenschaftliches Erkennen als die Aufgaben, in deren Lösung die Erziehung zur Intelligenz, die intellektuelle Bildung durch den Unterricht ihren Abschluß findet. Was sich der Anschauung als zusammenhängende sinnliche Erscheinung unmittelbar darstellte, offenbart hier den verborgenen geistigen Grund, auf dem es ruht, die Gesetze, welche ihm gebieten. Und die Phantasie, welche in den Idealgebilden einer scheinbaren Wirklichkeit für die Bedürfnisse des Gemüts Befriedigung suchte, findet hier in den Notwendigkeiten des Gedankens sowohl die Schranken, an die ihre schöpferische Thätigkeit gebunden ist, als auch die Ergänzung, deren sie in ihrem eigenen Interesse nicht entraten kann. Denn der menschliche Geist, ausschließlich dem Zuge der Phantasie folgend, wird schaffend nur schwankende, haltlose Gestalten erzeugen, nur wertlosen Gebilden das Dasein geben, wird aufnehmend einem Traumleben, einer erschlaffenden Genußsucht verfallen, welche die sittliche und geistige Energie verzehrt. Nur, wenn sie von der strengen Arbeit des Denkens unterstützt, begleitet und ergänzt wird, ist die Phantasie eine segenspendende Göttergabe, ohnedem aber nur eine zerstörende Gewalt. Und so fordert es der Zweck der Erziehung, ihre Aufgabe, zu sittlichen Charakteren zu bilden, die Energie des Geistes zu wecken, daß sie mittels des Unterrichts ihre Pfleglinge zur Arbeit des logischen Denkens und wissenschaftlichen Erkennens nötigt.

Zwiefach ist das Objekt des Unterrichts; teils sind es Thatsachen, teils Wahrheiten und Gesetze, die er darbietet. Jene müssen vom Lehrer erzählt, vom Schüler im Gedächtnis aufge-

nommen und bewahrt werden; diese soll der Zögling erkennend sich aneignen. Dort waltet die Autorität des Lehrers, hier die Freithätigkeit des Schülers. Doch ist dieser Gegensatz nur ein relativer. Wohl können die Ereignisse der Geschichte, die Thatsachen der Geographie nur durch die Mitteilung des Lehrers dem Schüler bekannt werden, keine aprioriſche Spekulation vermag sie zu erschließen; — aber zeigt der Unterricht die Bedingungen, unter welchen die geschichtlichen Vorgänge stattfanden, die wirkenden Ursachen, die sie hervorriefen; zeichnet er anschaulich die handelnden Charaktere, die Motive, welche sie leiteten; lenkt er das Auge auf den kausalen Zusammenhang, auf das Ineinandergreifen der wirksamen Kräfte, in deren Zusammenspiel der Farbenreichtum des geschichtlichen Lebens ruht; eröffnet er, soweit dies dem menschlichen Geiste gestattet ist, das Verständnis für den Fortschritt der menschlichen Entwicklung, für die göttlichen Zwecke, die hier erreicht werden, wie verlieren dann die Thatsachen den Charakter der Fremdheit, wie findet dann der Geist sich, sein innerstes Wesen, in ihnen wieder, wie verwandeln sie sich dann in einen Gegenstand wissenschaftlichen Erkennens? — Und ebenso werden geographische und naturgeschichtliche Thatsachen aus der Sphäre des Gedächtnisses in die Sphäre denkender Aneignung erhoben, sobald sich für unser Bewußtsein die Vielheit einzelner Merkmale zu einem Ganzen gestaltet hat, in welchem ein Teil den andern bedingt und alle einem Ziele entgegenstreben. Es liegt allerdings in der Natur der Sache, daß der Unterricht nur auf den höheren Stufen diese organische Qualität der Thatsachen zur Geltung zu bringen vermag, daß er dagegen auf den niederen Stufen sich darauf beschränken muß, durch Zueignung an Anschauung und Phantasie dem gedächtnismäßig Aufgenommenen geistige Lebendigkeit zu verleihen.

Aber auch Gesetze und Wahrheiten, welche der Unterricht darbietet, müssen von demselben zum Teil in der Gestalt von Thatsachen, die eben als solche anerkannt werden sollen, zur Darstellung gebracht werden. Bevor der Schüler sich von der Richtigkeit einer sprachlichen Regel durch die Bestätigung desselben in der Lektüre überzeugt, hat er sie auf Grund der Autorität des Lehrers und Lehrbuchs angenommen. Der mathematische Lehrsatz wird

allerdings bewiesen, aber die Methode der Beweisführung bestimmt die pädagogische Autorität.

In eigentümlicher Weise ist innerhalb des Religionsunterrichts Thatsache und Erkenntnis derselben verschmolzen. Auf katholischem Gebiet überwiegt der autoritative Charakter. Die kirchlichen Dogmen werden im Unterricht überliefert, der Schüler eignet sie sich im Gedächtnis an und unterwirft sich ihnen im unbedingten Gehorsam. Die heilige Schrift, auch die neutestamentliche, ist dem Schüler nur teilweise zugänglich, ihre Auslegung ist in entscheidenden Stellen traditionell normiert. Doch fehlt auch hier nicht der Versuch, das autoritativ Mitgeteilte zu beweisen. Eine geschäftige Scholastik bemüht sich, die Autorität der Kirche als notwendiges Postulat zu begründen, vielleicht auch die Dogmen als Wahrheit zu erhärten. Aber auch der protestantische Religionsunterricht kann des autoritativen Charakters nicht entbehren. Auch er verkündet die Heilswahrheiten des Evangeliums als Gewißheiten auf Grund der religiösen Erfahrungen, welche die Kirche im Laufe ihrer geschichtlichen Entwicklung gemacht hat. Aber nicht bloß ist hier die Kirche die christliche und evangelische Gesamtgemeinde, und nicht die priesterliche Institution, sondern die kirchliche Autorität erscheint auch nur als erste, nicht als letzte Instanz. Diese ist das Wort Gottes in der heiligen Schrift. Deshalb giebt der protestantische Religionsunterricht sie den Schülern in die Hand, damit sie selbst prüfen mögen, ob die kirchliche Verkündigung begründet sei oder nicht. Und die Einführung in ihr Verständnis bindet die Jugend an keine autoritative Interpretation, sondern nur an die allgemeinen Gesetze, welche für die Auslegung jedes Schriftwerks maßgebend sind. Und auch diese Gebundenheit an das Wort Gottes in heiliger Schrift verliert nach Maßgabe der fortschreitenden religiös-sittlichen Entwicklung des Zöglings den gesetzlichen Charakter. Ist es der Erziehung gelungen, die Grundzüge christlicher Frömmigkeit in ihrem Pflegling zu pflanzen; hat derselbe im Bewußtsein seiner Sünde und Schuld die rettende Hand des Heilandes und in ihm Gottes selbst ergriffen, dann ist für ihn auch die Autorität der heiligen Schrift der Autorität Christi untergeordnet, und er glaubt ihr als Zeugin Christi. Ja, wir dürfen noch einen letzten Schritt thun. In Christus werden wir Kinder

Gottes, in Christus sehen wir Gottes gnadenreiches Liebesangesicht auf uns gerichtet. Gott hat sich uns in Christus als die Liebe offenbart, und unsere Gemeinschaft mit Gott ist eine Liebesgemeinschaft, ein Gehorsam in der Liebe geworden. Weil wir aber in Christus Gott lieben, so steht die Autorität Gottes uns nicht mehr als eine fremde, gesetzliche gegenüber, sondern als eine in freier Liebe von uns gewollte. Gottes Wille ist prinzipiell mit unserm Willen geeint, wir sind aus dem Verhältnis der Heteronomie in den Stand der Autonomie getreten. Der Gegensatz von Theonomie und Autonomie, von Autorität und Freiheit ist in der Liebe ausgeglichen.

Wie nun innerhalb des Protestantismus die bestimmende Gewalt menschlicher Autoritäten immer nur eine provisorische ist und mit dem Wachstum der religiösen Entwicklung in den Gliedern der evangelischen Gemeinde zurücktritt, so muß auch der evangelische Religionsunterricht vom autoritativen Element den Ausgang nehmen, aber nach Maßgabe der fortschreitenden ethischen Bildung die Wege zu selbständigem religiösen Erkennen bahnen. Dem Verlauf der jugendlichen Entwicklung entsprechend kann nur auf der höchsten Stufe des Gymnasiums und der Realschule dies Ziel erreicht werden, während die Volksschule es der Kirche überlassen muß, daß sie durch Katechumenatsunterricht, durch Gottesdienst und Seelsorge das von ihr unvollendet gelassene Werk weiter führe. So kann uns nur der Religionsunterricht auf Realschule und Gymnasium, ja voll und ganz nur der Religionsunterricht auf dem letzteren ein vollständiges Bild der Aufgaben gewähren, welche hier gestellt werden. Doch wird sich auch auf den elementaren Stufen des evangelischen Religionsunterrichts erkennen lassen, wie derselbe auf die Lösung dieser Aufgaben vorbereitet.

Die biblische Geschichte bildet den Ausgangspunkt. In einer Reihe einzelner Lebensbilder werden die Grundzüge frommer Gesinnung und frommen Handelns vergegenwärtigt, wird das vorsehungsvolle Walten der heiligen Liebe Gottes dargestellt. Die Persönlichkeit des Heilands, seine sündlose Reinheit, sein Kampf gegen die Sünde, sein Gehorsam bis zum Tode, seine Verherrlichung werden nach Maßgabe des kindlichen Verständnisses gezeichnet. Das Christentum offenbart sich zuerst als Thatsache, als heilige

Geschichte in der Weltgeschichte, als religiös-sittliche Wirklichkeit; aber als eine Thatsache, die sich im Gemüt und Gewissen des Zöglings beglaubigt. Die religiös-sittlichen Postulate, welche das Menschenleben erfüllen muß, um einen überweltlichen Wert zu empfangen, machen sich im geistigen Leben des Kindes geltend; die äußere Thatsache wird so das Medium, durch welches der Zögling ein religiös-sittliches Bewußtsein gewinnt. So wird schon hier auf der ersten Stufe das äußere historische Element verinnerlicht, es setzt sich in einem ethischen Prozeß fort, der autoritative Faktor wird der Wegweiser zur Freiheit.

An diesen elementaren Unterricht in der biblischen Geschichte schließt sich die Zueignung des Katechismus. Für das protestantische Deutschland sollte hier nur der Katechismus Luthers in Betracht kommen, da er allein den Lehrstoff in der für diese Stufe notwendigen Beschränkung darreicht und die Volksmäßigkeit der Darstellung besitzt, welche Herz und Gewissen der Jugend bewegt. Der Heidelberger Katechismus ist zu reich an dogmatischen Stoffen, um hier verwendet werden zu können; pädagogischen Zwecken entspricht nur der Katechismus Luthers, ein klassisches Volksbuch und Jugendbuch.

Der Dekalog, der erste Artikel, das Vaterunser müssen zuerst angeeignet werden. Hier ist die Summe der ethischen Anschauungen gezogen, welche die biblischen Geschichten hervorgebracht haben. Die allgemeinen religiösen und sittlichen Wahrheiten, welche dort im Zusammenhange mit einzelnen Ereignissen erkannt wurden, erscheinen hier in ihrem Zusammenhange, in ihrer Begründung. Es sind nicht Lehrsätze, welche gehorsame Anerkennung fordern, sondern Lebenswahrheiten, die sich als solche dem Bewußtsein des Zöglings schon beglaubigt haben, und für welche immer von neuem der ethisch-geschichtliche Beweis aus dem biblischen Quellenbuch geführt wird. Auch der zweite Artikel, der ja ausschließlich Thatsachen in sich schließt, knüpft an die biblisch-geschichtliche Darstellung an; aber hier treten neue Gesichtspunkte ein, wir müssen den bisher betretenen Pfad pädagogischer Würdigung verlassen. Gerade die Bestandteile der evangelischen Geschichte, welche bis dahin dem Zögling zugeeignet waren, werden hier übergangen; und was an seine Stelle tritt, lag ihm bis dahin fern. So bezeichnet die

Unterweisung im zweiten Artikel eine neue höhere Stufe, welche der Religionsunterricht beschreitet.

Es handelt sich jetzt nicht mehr darum, Jesus Christus als die vollkommene Erscheinung menschlicher Frömmigkeit und heiliger Lebensgestaltung darzustellen — vielmehr ist vorausgesetzt, daß dies geschehen sei —; sondern das ist die neue Aufgabe, das Erlösungswerk Christi dem Verständnis der Zöglinge zu erschließen. Und so ist es nicht sowohl der Text des zweiten Artikels, als vielmehr die Auslegung Luthers, an welche wir gewiesen sind. Denn hier sind die geschichtlichen Thatsachen, welche das Apostolikum als Verbürgungen der wahren Menschheit Christi hervorhebt, in ihrer finalen Bedeutung, in ihrem Wert zur Herstellung eines neuen Verhältnisses der Menschheit zu Gott zur Geltung gebracht. Hier steht nun aber allerdings der Zögling einer Heilswahrheit gegenüber, die er noch nicht vermöge eigener Erfahrung zu bestätigen vermag. Es ist die Erfahrung der Kirche, der christlichen Gesamtgemeinde, die sich ihm darbietet. Er empfängt so die dringende Aufforderung, diese Erfahrung auch seinerseits zu machen, damit das Bekenntnis der Kirche auch sein eigenes werde. So lange dies noch nicht geschehen ist, bleibt jenes ihm fremd, eine äußere Autorität. Das Christentum ist eben keine Summe von Wahrheiten, welche der menschliche Geist durch korrekte Denkthätigkeit zu gewinnen imstande wäre, sondern eine geschichtlich vermittelte Offenbarungsthatsache, die als solche anerkannt sein will. — Aber da sie ihrem innersten Wesen nach nicht dem Gebiet der weltgeschichtlichen Vorgänge angehört, ihr Erkennen an ethische Bedingungen geknüpft ist, so muß der Unterricht auch darauf bedacht sein, diese ethischen Bedingungen, soweit Menschen dies vermögen, im Bewußtsein des Zöglings hervorzubringen. In dem Maße, als diese Aufgabe gelöst wird, verwandelt sich aber auch die Erfahrung der Kirche zur Erfahrung des Zöglings und hört auf, als äußere Autorität ihm gegenüberzutreten. —

Noch schwieriger ist die Erläuterung des dritten Artikels, sowie des vierten und fünften Hauptstücks. Das Bekenntnis des dritten Artikels schließt nur ein Objekt in sich, welches in die sichtbare Erscheinung fällt, die Kirche; die anderen Objekte gehören teils der inneren Erfahrung an, teils stellen sie den Inhalt der

christlichen Hoffnung dar. Und so wäre es begreiflich, wenn der Religionsunterricht, welchen die Schule erteilt, die Einführung in das Verständnis dieser Heilswahrheiten auf eine höhere Stufe der Entwicklung verwiese, auch vielleicht es ausschließlich der Kirche überließe, diese schwere Aufgabe zu lösen, und für die Stufe, die wir jetzt im Auge haben, die Katechismus-Interpretation mit dem zweiten Artikel abschlösse. Und insofern vermöchten wir ein solches Verfahren in der That zu billigen, als wir eine vollständige Auslegung dieser Katechismus-Bestandteile auf der in Rede stehenden Unterrichtsstufe allerdings nicht für möglich erachten, da wir die Erfahrungen, welche hier vorausgesetzt werden, bei unseren Zöglingen nicht voraussetzen können. Aber es giebt im dritten Artikel auch Elemente, welche diese sich aneignen können und aneignen sollen, und um dieser Elemente willen wollen wir auch diesen letzten Teil des apostolischen Bekenntnisses in den Unterricht und zwar an diesem Orte aufgenommen wissen. Es ist, wie wir schon vorher darauf hinwiesen, die Lehre von der Kirche, welche hier entwickelt werden soll. Und daß dies, wenn auch in beschränktem Maße, schon innerhalb eines frühen Entwicklungsstadiums möglich ist, kann nicht in Zweifel gezogen werden.

Im dritten Artikel erscheint nun die Kirche, nach Luthers Auslegung, teils als das Organ, durch welches mittels der Predigt des Evangeliums die Christenheit gesammelt und zum Mannesalter in Christo erzogen wird; teils als die Gemeinschaft, in welcher die sündenvergebende Gnade Gottes sich uns mitteilt. Setzen wir nun voraus, wie wir nicht anders können, daß die Interpretation des dritten Artikels sich an eine Jugend wendet, die schon mit einer gewissen Regelmäßigkeit am Gottesdienste der Gemeinde teilnimmt, so müssen wir auch zugestehen, daß die Jugend diese zwiefache Thätigkeit der Kirche an sich erfahren hat. Sie hat im Gottesdienst ebensowohl den Weckruf der Kirche in der Predigt des Evangeliums vernommen, wie ihr der Trost der Sündenvergebung dargeboten ist. Mag nun auch die innerliche Aneignung der Heilswahrheit seitens der Zöglinge sich noch in den ersten, präparatorischen Stadien bewegen, so darf doch ein solches Maß derselben vorausgesetzt werden, welches den Unterricht berechtigt, die Perspektive des Weges, der zurückgelegt werden muß, zu zeigen. Als

abschließender Punkt dieser Perspektive erscheint dann der Inhalt der christlichen Hoffnung, die Vollendung des durch den Dienst der Kirche vom heiligen Geiste erzeugten überweltlichen Lebens.

Läßt der Unterricht das volle Licht auf die Thätigkeit der Kirche fallen, soweit dieselbe von den Zöglingen erfahren ist, und erscheint dagegen im Hintergrunde die Reihe innerer Erlebnisse, die einer späteren Entwicklungsstufe vorbehalten sind, so ist die Interpretation des dritten Artikels vom pädagogischen Gesichtspunkt aus durchaus gerechtfertigt; sie überschreitet dann nicht den Kreis von Erfahrungen, in welchem die evangelische Jugend schon früh heimisch sein kann und heimisch sein soll.

Dasselbe dürfen wir von dem Inhalt der christlichen Hoffnung behaupten, wie er in unserm Artikel bezeugt ist. Die Thatsache des Todes als allgemeinen Menschenloses tritt fast täglich dem Bewußtsein der Zöglinge nahe; unter den Geschiedenen befinden sich auch Persönlichkeiten, welche ihrem Herzen nahe gestanden haben. Wie sollte da nicht der christliche Trost, die Botschaft von einem ewigen Leben, welches der Tod nicht zerstört, einen bereiten Boden im Gemüt der Zöglinge finden! So zeigt sich uns, daß der dritte Artikel keineswegs dem Bewußtsein der Jugend auf der in Rede stehenden Entwicklungsstufe so fremd und unzugänglich ist, wie es uns zuerst erscheinen will; daß sein Inhalt auf eine erfahrungsmäßige Erkenntnis rechnen darf, nicht bloß auf Grund kirchlicher Autorität als Dogma hingenommen werden muß.

Unentbehrlich, aber auch durchaus dieser Entwicklungsstufe angemessen ist die Interpretation des vierten Hauptstücks, der Lehre vom Sakrament der Taufe. Die Zöglinge sind getauft, sie haben ein Recht auf die Frage, welches Gutes sie durch die Taufe teilhaft geworden, und welche Verpflichtungen für sie in dieser Thatsache beschlossen seien. Einem Zögling, welcher in das Verständnis des christlichen Glaubens eingeführt, dem der Weg christlichen Wandels offenbar geworden ist, kann eine Antwort auf diese Frage nicht mehr versagt werden. Und der Aufschluß, den unser Katechismus giebt, ist schlicht und einfach, überschreitet nicht die Fassungskraft der Zöglinge. Es sind drei Gedankenreihen, die eingeleitet werden. Das mit dem Taufwasser verbundene Wort

Gottes ist der Vermittler der göttlichen Gnade, diese Wahrheit bildet den Ausgangspunkt der Darlegung. Daran schließt sich die Forderung des Glaubens an das Wort Gottes als Bedingung für den Empfang und die Wirksamkeit der göttlichen Gnade. Endlich wird diese letztere selbst beschrieben, wie sie sich in einem unser ganzes Leben erfüllenden sittlichen Prozeß offenbart. Es ist die durchaus ethisch-reine Gestaltung der Lehre von der Taufe im Katechismus, welche ihre Aneignung auch auf einer frühen Entwicklungsstufe des Zöglings möglich macht. Wir werden diese Arbeit Luthers um so mehr bewundern, wenn wir uns die mancherlei Schwankungen, denen seine theologischen Anschauungen über die Begründung der Kindertaufe unterworfen waren, und die diskrete Zurückhaltung, die er hier eigenen Hypothesen gegenüber beobachtet hat, vergegenwärtigen [1]). Nur vermissen wir die Beziehung der Taufe auf die Kirche. Doch giebt das Stiftungswort Christi Anlaß, diese Lücke auszufüllen.

Zweifelhaft kann es erscheinen, ob die Lehre vom Sakrament des Abendmahls in den Unterricht aufzunehmen ist, welchen die Schule noch nicht kommunionfähigen Schülern erteilt, oder ob ihre Zueignung nicht vielmehr der kirchlichen Unterweisung zu überlassen sei. Bedenken wir, daß die Kommunion nach evangelisch-kirchlicher Ordnung den Eintritt in die Gemeinde der christlichen Vollbürger vermittelt, nur diesen das Recht der Kommunion zusteht; erwägen wir ferner, daß nach altkirchlichem Grundsatz eine passive Teilnahme an der Kommunion verboten ist [2]), daß also die Abendmahlsfeier einer noch im Katechumenat sich befindenden Jugend fremd bleiben muß, so können wir uns nur für Ausschließung dieses Katechismushauptstücks aus dem Schulunterricht in der Religion für diese Entwicklungsstufe entscheiden. Und zwar aus allgemein pädagogischen wie aus kirchlich-pädagogischen Gesichtspunkten. So lange noch nicht Kommunionfähigkeit vorhanden ist, fehlen die Voraussetzungen für das Verständnis der Kommunion. Was aber

---

1) Vgl. des Verfassers „Liturgik der Reformatoren", Bd. I (Gotha 1871), S. 188—195.

2) Vgl. des Verfassers Schrift „Die Gestalt des evangelischen Hauptgottesdienstes" (Gotha 1879), S. 17. 39. 40.

dem Verständnis, hier auf religiösem Gebiet dem durch ethische Würdigung sich vermittelnden Verständnis entzogen ist, soll auch nicht Gegenstand des Religionsunterrichts werden. Und das Interesse der Kirche stimmt hier mit dem allgemein pädagogischen Interesse überein. Die Kirche kann nicht wünschen, daß ihre Mysterien durch Mitteilungen an Unmündige entweiht werden. — Dagegen läßt sich natürlich nichts einwenden, daß, nachdem die Kirche das Verständnis des Abendmahls vermittelt hat, oder während sie damit beschäftigt ist, der Religionsunterricht der Schule auch seinerseits durch eigene Unterweisung die Thätigkeit der Kirche im letzteren Falle unterstützt, im ersteren befestigt. Nur dafür treten wir ein, daß eine Interpretation des fünften Hauptstücks vor Zöglingen nicht stattfinden darf, welchen die Kirche weder die Kommunionfähigkeit noch den Besitz der Bedingungen für das Verständnis der Kommunion zuerkannt hat.

Es kann nicht unsere Absicht sein, den Inhalt des Religionsunterrichts in seiner Beziehung zum Verständnis der Zöglinge weiter zu verfolgen; es kam uns nur darauf an, zu zeigen, wie auf diesem Gebiet in eigentümlicher Weise das autoritative Element der Thatsache und ihre freie Aneignung durch das Erkennen verschmolzen sind. Es ist die Aufgabe der speziellen Pädagogik, den Nachweis zu führen, wie die Durchdringung dieser beiden Faktoren auf allen Stufen des Religionsunterrichts zu gestalten ist. —

Ist es möglich und muß das Absehen jedes Unterrichts darauf zielen, auch das thatsächlich Gegebene der Sphäre des Erkennens zuzueignen, so bleibt doch der Unterschied zwischen Lehrstoffen, deren Objekte den Charakter des Thatsächlichen und Gegebenen tragen, und anderen, welche wir ausschließlich als Ergebnisse der denkenden Thätigkeit des Geistes betrachten müssen, bestehen. Dort ist es das Einzelne, Konkrete, eine Persönlichkeit, eine Handlung, ein Ereignis oder ein Erzeugnis, ein Vorgang, welche das Interesse in Anspruch nehmen; hier dagegen wendet sich dasselbe einem Allgemeinen, einer Regel, einem Gesetz, einer Wahrheit zu. Dort wird das Einzelne vielseitig beobachtet, um dann mit anderem Einzelnen nach dem Maße seiner Verwandtschaft zu einem Ganzen verbunden zu werden. Das Allgemeine steht im Dienste des Konkreten. Hier dagegen wird das Einzelne verwendet, um

das Allgemeine zu belegen, seine Gültigkeit zu erhärten; das Einzelne steht im Dienste des Allgemeinen. So sehen wir zwei entgegengesetzte Weisen des Denkens je nach der Qualität des Unterrichtsobjekts gefordert: bald steigt das Erkennen vom Einzelnen zum Allgemeinen auf, bald vom Allgemeinen zum Einzelnen nieder.

Aber auch innerhalb derselben Disziplin kommen, einander ablösend, beide Methoden des Denkens zur Geltung. Auf einer höheren Stufe geschichtlicher Darstellung erscheinen einzelne Vorgänge mit Notwendigkeit aus den Verhältnissen und wirksamen Kräften der Zeit entsprungen, einzelne Thatsachen aus der allgemeinen Lage der Dinge folgend. Und ebenso sucht ja im Experiment der Naturforscher auf Grund allgemeiner Gesetze neue Thatsachen zu entdecken, die dann wiederum die Basis eines allgemeinen Gesetzes werden. „Die Frage, die der Geist an die Natur thut", sagt Trendelenburg, „die Mittel, die er verwendet, um die Natur zu einer reinen Antwort zu nötigen, stammen offenbar aus dem geahneten oder schon erkannten Grunde der Dinge; sie sind synthetisch." [1]) Auf der andern Seite dagegen sehen wir in grammatischen Lehrstunden, welche die Anwendung sprachlicher Regeln, also die stete Beziehung des Einzelnen auf das Allgemeine fordern, doch auf dem Gebiet der Formenlehre den Blick auf eine Summe einzelner sprachlicher Thatsachen gerichtet, die schlechthin als gegeben anerkannt werden müssen, und die der Schüler wenigstens sicherlich nicht als Resultate allgemeiner Sprachgesetze zu begreifen vermag. Auch die Mathematik verschmäht es nicht, vom Einzelnen aus zum Allgemeinen vorzudringen. „Die Algebra verhält sich in ihrer Richtung analytisch, da sie die Gleichung wie ein Gegebenes als möglich setzt und ihre Wurzeln sucht, also die Gründe, welche der Gleichung genügen." [2]) „In der analytischen Aufgabe der Geometrie wird das Geforderte vorläufig entworfen, und es wird gefragt, unter welchen Be-

1) Trendelenburg, Logische Untersuchungen, 3. Aufl. (Berlin 1870), Bd. II, S. 326.

2) a. a. O., S. 321.

dingungen ein solcher Entwurf aus dem Gegebenen heraus möglich werde." [1])

Doch werden wir die Bedeutung, welche das Thatsächliche in der Mathematik behauptet, anders würdigen als in den übrigen Disziplinen. Denn in der Mathematik ist eine Thatsache nur provisorisch eine gegebene, im Verlauf der arithmetischen oder geometrischen Operation verliert sie aber den Charakter des Zufälligen und erscheint als notwendig. Dagegen bleiben in den anderen Disziplinen Thatsachen als schlechthin gegeben, bald vermöge der Qualität des Objekts, bald infolge der Schranken, welche durch die Erkenntnisstufe gezogen sind, auf welcher sich die Zöglinge befinden. In dem Maße nun, in welchem eine Disziplin ihren Inhalt als einen notwendigen zu erweisen vermag, bestimmt sich ihr Wert inbezug auf die Entwicklung logischen Denkens und wissenschaftlichen Erkennens. Und so scheint es, daß wir hier der Mathematik den ersten Rang nicht verweigern dürfen. „Die Mathematik", sagt Waitz, „ist der Form nach die vollendetste Wissenschaft und insofern das Vorbild für alle übrigen. — — Indem die Mathematik dazu dient, den Begriff der Wissenschaft in voller Schärfe zu exemplifizieren, giebt sie dem intellektuellen Interesse dadurch eine feste Begründung und bezeichnet ihm zugleich die Zielpunkte, nach denen auch auf allen anderen Gebieten des Wissens zu streben ist. Kein anderer Lehrgegenstand vermag dies in gleicher Weise zu leisten: keiner kann deshalb die Mathematik vertreten oder ersetzen; denn selbst die in Rücksicht der methodischen Strenge ihr noch am nächsten verwandten Naturwissenschaften sind nicht allein weit davon entfernt, ein ähnliches Bild konsequenter und abgeschlossener Systematik liefern zu können, sondern müssen sich sogar so vielfach mit größerer oder geringerer Wahrscheinlichkeit im einzelnen begnügen, daß sie eine Vergleichung mit der reinen Mathematik in dieser Rücksicht nicht aushalten." [2]) Nichtsdestoweniger müssen wir doch die bildende Kraft der Mathematik beschränken. Sie hat nicht die Qualitäten, sondern nur die Quantitäten und quantitativen Verhältnisse in der Welt der

1) Trendelenburg a. a. O., S. 324.

2) „Allgemeine Pädagogik", S. 408. 409.

Erscheinungen zu ihrem Gegenstande; und auch diese, nicht im Zusammenhange mit den Objekten, für welche sie Geltung haben, sondern losgelöst von ihnen, bilden den Inhalt der Mathematik. So nötigt sie allerdings wie keine andere Wissenschaft zu logisch strengem Denken, übt in der Fertigkeit eines korrekten Beweisverfahrens, lehrt folgern und schließen; aber da sie in die Welt der Qualitäten nicht einzudringen vermag, bleiben ihr auch die Gesetze verschlossen, die in derselben walten. Es ist ein sehr beschränktes Gebiet, auf welchem ihre Gesetze wirksam sind. So erklärt es sich, daß häufig mathematisch hervorragend begabte Schüler durch große Ideenarmut sich auszeichnen [1]), und wiederum andere Zöglinge, welche in den übrigen Disziplinen voll und ganz befriedigen, in der Mathematik zurückbleiben. Es ist gewiß richtig, daß ein sonst fähiger Schüler nur durch Mangel an Interesse zurückgehalten wird, die geforderten Fortschritte in der Mathematik zu machen. Aber man sollte auch zugestehen, daß es nicht allein Trägheit, nicht allein Willensschwäche ist, welche ihn daran hindert, dies Interesse der Mathematik zuzuwenden. Giebt man einmal zu, daß es fleißige Zöglinge giebt, welche bei großer Begabung für sprachliche Studien nur geringe mathematische Fähigkeit zeigen — und kein Kundiger kann dies bestreiten —, so darf auch nicht geleugnet werden, daß die Mathematik gewissen Individualitäten, die an sich keinesfalls intellektuell gering zu schätzen sind, Schwierigkeiten bietet, welche ihnen nur die Erreichung eines nicht hochgesteckten Zieles gestatten. Als wir die Bedingungen der Aufmerksamkeit zu bestimmen suchten, zeigte es sich uns, daß dieselbe als eine willkürliche nicht auf lange Zeit festgehalten werden könne, daß wir auf sie als eine anhaltende nur rechnen dürfen, wenn sie unwillkürlich vom Interesse am Objekt hervorgebracht wird. Diese Thatsache erklärt, weshalb Schüler, welche der Mathematik kein oder doch nur ein geringes Interesse entgegenbringen, in denen dasselbe auch nicht durch den mathematischen Unterricht erregt

1) Wir erinnern an das Wort F. A. Wolfs: „Diese (die Mathematik) habe ich nie geliebt, denn ich sahe, daß, je ein besserer Mathematiker jemand war, um so unfähiger zeigte er sich zu den besten anderen Künsten"; vgl. K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik (4. Aufl.), Bd. II, S. 283.

oder doch nur wenig erregt wird, sich immer in der üblen Lage befinden werden, auf mathematischem Gebiete im Rückstande zu bleiben. Und bei der eigentümlichen Beschränktheit des mathematischen Objekts kann dieser Mangel an Interesse kein unlösbares Rätsel sein. Gewiß wird in dem Falle, daß ein geschickter Lehrvortrag und Willensenergie des Schülers konkurrieren, dieser, wie gering auch seine mathematische Begabung sei, doch die wichtigsten Lehrsätze und Operationsweisen sich anzueignen imstande sein; aber es werden immer viele Lücken übrig bleiben, die er nicht auszufüllen vermag, und manche Aufgaben, welche der mathematisch begabte Schüler vielleicht mit Leichtigkeit löst, können ihm Klippen werden, an denen er scheitert.

Nach dem Maßstab der Schätzung, den wir hier anlegen, müssen wir, wie es scheint, den Einfluß der Naturwissenschaften auf die Entwicklung der erkennenden Thätigkeit in ähnlicher Weise beurteilen. Sind sie doch mit der Mathematik eng verbunden, und vollziehen sich doch die physikalischen und astronomischen Untersuchungen durch die Vermittlung mathematischer Operationen. Nur daß diese hier nicht die Verhältnisse abstrakter Größen bestimmen wollen, sondern die allgemeinen Gesetze feststellen, welche der Wirklichkeit der Natur gebieten. Thatsachen bilden hier den Ausgangspunkt, entscheidende Gesetze den Zielpunkt der Erkenntnis. Damit ist aber allerdings ein neuer Faktor eingetreten. Es handelt sich darum, gegebene Thatsachen zu begreifen. Offenbar wird nun der Wert der Naturwissenschaften für die Entwicklung des Erkennens in dem Maße steigen, als dieselben die gegebenen Erscheinungen aus den Bedingungen, welche zu ihrem Entstehen zusammenwirken, zu erklären und die Gesetze, welchen die Naturkräfte folgen, darzulegen imstande sind. Dagegen wird ihnen nur ein geringer Wert für die Entwicklung des Erkennens zufallen, soweit sie sich darauf beschränken, die gegebenen Thatsachen zur Kenntnis zu bringen. So ist die logisch bildende Kraft der beschreibenden Naturwissenschaft unerheblich. Gedächtnis und Anschauung sind es hier vor allem, deren Thätigkeit in Anspruch genommen wird. Wir würden anders urteilen, wenn der Schulunterricht in der Lage wäre, ein organisches Gesamtbild des Naturlebens oder einzelner Gebiete desselben zu zeichnen. Denn

die Konstruktion desselben würde den Vollzug aller Operationen des logischen Denkens, die intensivste Thätigkeit des erkennenden Geistes fordern. Aber dies ist eine Aufgabe, deren Lösung sich die Universitäten als Ziel setzen sollen, während sie der Schule verschlossen bleibt. Diese muß sich darauf beschränken, durch Vermittlung der Klassifikation, durch Hervorhebung gewisser charakteristischer Merkmale, die einer Vielheit von Erscheinungen gemeinsam sind, diese zu einer Einheit zusammenzufassen. Indem die so entstehenden einzelnen Gruppen wieder nach gewissen gemeinsamen Zügen verbunden werden, und indem dieser Prozeß der Subsumtion unter höhere Einheiten sich immer von neuem fortsetzt, erscheint das Naturleben als ein geordnetes Ganzes. Diese systematisierende Thätigkeit, die ursprünglich durch eine Kette von Syllogismen entsteht, wollen wir keineswegs gering schätzen, weder in materialer Beziehung, insofern die Klassifikation auf den objektiven Qualitäten der sinnlichen Erscheinungen ruht, noch in formaler Hinsicht, insofern sie den Geist nötigt, vergleichend zu beobachten, das Gemeinsame zu erkennen, Charakteristisches hervorzuheben und eine Vielheit zu einer Einheit zu gestalten; aber weder vermittelt uns die Klassifikation ein inneres Verständnis der Natur, da sie uns über das thatsächlich Gegebene nicht hinausführt, noch veranlaßt sie das logische Denken zur Ausübung von Operationen, die eine erhebliche Anstrengung fordern. Der Lehrer muß sogar stetig den logischen Prozeß vergegenwärtigen, durch welchen die Klassifikation entstanden ist, damit ihre Aneignung nicht bloß zu einem Akte des Gedächtnisses werde.

Es giebt nur eine naturwissenschaftliche Disziplin, welche auf die Entwicklung des Erkennens einen hervorragenden Einfluß ausübt und zugleich dem Verständnis der Zöglinge einer höheren Lehranstalt sich erschließt, die Physik. Denn die allgemeinen Kräfte des Naturlebens, deren Wirken den Gegenstand der Physik bildet, erscheinen hier als einem Gesetz unterworfen, dessen Bestimmungen mathematischer Berechnung unterliegen. Die erkenntnisbildende Kraft der Physik haben wir eben in dieser mathematischen Bedingtheit derselben zu suchen. Und insofern dürfen wir ihr noch einen größeren pädagogischen Wert als der reinen Mathematik zuerkennen, als ihre Verbindung mit den konkreten Kräften der

Naturwelt ein höheres Maß des Interesses hervorzubringen geeignet ist, und daher hier der Faktor wegfällt, welcher für viele Zöglinge dem Erwerb einer gründlichen und umfassenden mathematischen Erkenntnis hindernd entgegentritt. Wenn nur nicht das Studium mathematischer Physik das Vorhandensein einer sicheren Beherrschung der Mathematik als höherer Arithmetik voraussetzte. Und so sehen wir dieselben Schwierigkeiten hier wiederkehren, welche, wie es sich uns früher zeigte, für eine Reihe von Zöglingen die bildende Kraft der Mathematik beeinträchtigt. Und eben deshalb vermögen wir der Physik ebenso wenig wie der Mathematik den ersten Platz unter den Disziplinen nach Maßgabe ihrer erkenntnisbildenden Kraft einzuräumen. Diese Stelle gebührt ausschließlich den Sprachen.

Sie gebührt ihnen, weil das Studium einer Sprache das Studium der Gesetze des Erkennens selbst in sich schließt. Vollzieht sich unser Denken durch ein inneres, nicht laut werdendes Sprechen, bildet die Sprache, die schriftlich aufgezeichnete oder mündlich vermittelte, die Fixierung des Denkprozesses, der so einen vorläufigen Abschluß gewinnt, so ist die Erkenntnis der Gesetze, die für eine Sprache maßgebend sind, zugleich die Erkenntnis der Gesetze, die dem Denken gebieten. Alle die Operationen des Denkens, deren korrekte Ausübung die Voraussetzung jeglicher wissenschaftlicher Erkenntnis bildet, werden in der Aneignung einer Sprache von uns vollzogen.

Daß wir diesen Gewinn allerdings nicht vom Studium der Muttersprache, sondern nur von der Erforschung einer fremden Sprache erwarten dürfen, liegt auf der Hand. Die logische Organisation der Muttersprache ist unser Eigentum geworden, ohne daß es einer bewußten Thätigkeit von unserer Seite bedurft hätte; und es fällt uns daher schwer, die Objektivität des Standpunkts zu gewinnen, um diesen mit unserer Subjektivität verwachsenen Besitz von derselben zu lösen und als ein Fremdes anzuschauen, das wir auf die Gesetze zurückführen sollen, die es bestimmen. Es fehlt uns jegliches Interesse daran; der Zögling fragt sich, weshalb er sich eines sicheren Besitzes entäußern solle, um denselben mühsam wiederzugewinnen. Wertvoll kann das grammatische Studium der eigenen Sprache nur sein, wenn diese

nur mangelhaft angeeignet ist, mehr oder weniger dem Zögling ein fremdes geblieben, um dessen Besitz er ringt, und wenn die Aneignung einer fremden Sprache, die immer auch die korrekte und sichere Handhabung der eigenen Sprache vermittelt, ausgeschlossen ist; die Volksschule ist die einzige Lehranstalt, auf welcher der Grammatik der Muttersprache ein Platz angewiesen sein muß. Gymnasium und Realschule können derselben entbehren und sich auf gelegentliche Mitteilungen, je nachdem das Bedürfnis es heischt, beschränken; die Grammatik fremder Sprachen im Zusammenhang mit der Interpretation ihnen zugehöriger Schriftsteller ist die Aufgabe, zu deren Lösung sie berufen sind.

Nach zwei Seiten gliedert sich diese Aufgabe; bald gilt es, aus der eigenen in die fremde, bald, aus der fremden in die eigene Sprache zu übertragen. Dort wird gefordert, von allgemeinen Regeln auszugehen und ihnen gemäß das Einzelne, Wortbildung und Satzbau, zu gestalten; hier soll die Vielheit einzelner Worte und Satzteile nach allgemeinen Gesetzen geordnet und zu einem logischen Ganzen umgewandelt werden. Dort ist das Verfahren synthetisch, hier analytisch. Und welcher Inhalt eignet diesen Regeln, die der Schüler so nach zwiefacher Richtung anzuwenden lernt? Es sind die mannigfachsten Gestaltungen des Kausalitätsverhältnisses, die hier zur Darstellung gelangen; es sind die einfachsten und offenbarsten, wie die verschlungensten und nur der Schärfe des eindringenden Gedankens zugänglichen logischen Beziehungen, welche hier ihren Ausdruck finden. Das Studium der Sprache führt in die Werkstätte des menschlichen Geistes; die unmittelbarste und vielseitigste Thätigkeit des Erkennens wird hier bald durch Reproduktion vergegenwärtigt, bald durch Produktion ausgeübt.

Und nun messen wir die bildende Kraft der Sprachen im Vergleich mit der Mathematik und den Naturwissenschaften nach ihrem materialen Wert. Die Mathematik und die Naturwissenschaften haben zu ihrem Gegenstande ausschließlich die Gesetze, welche die Welt, insoweit sie in die sinnliche Erscheinung fällt, bestimmen; die Sprachen offenbaren uns die Gesetze, nach denen das übersinnliche Geistesleben des Menschen thätig ist, und zwar nicht bloß die logischen, sondern auch die psychischen und ethischen.

Die Lektüre der hervorragenden Schriftsteller, welche nicht minder wie das grammatische Studium den sprachlichen Unterricht ausfüllt, öffnet dem Blick der Zöglinge das Seelenleben, die Weltanschauung, wie sie auf bestimmten Kulturstufen den Persönlichkeiten, welche wir als ihre Repräsentanten betrachten dürfen, eigen waren. Die Zöglinge sehen die mannigfaltigsten Erregungen des Gemüts, Furcht und Hoffnung, Schmerz und Lust, Sorge und Zweifel, Vertrauen und Ergebung aufsteigen; sehen, wie bald diese, bald jene Empfindung die Stimmung beherrscht, wie sie sich jetzt kreuzen, wie die eine das Anschwellen der andern hindert, wie dann wieder verwandte Bewegungen zusammenschmelzen und, eine starke Schwingung dem Gemüt verleihend, dasselbe energisch nach einer Richtung treiben. Aber ebenso ist es die ethische Weltanschauung des Schriftstellers, seiner Zeit und seines Volks, welche sich durch die Lektüre dem Bewußtsein des Zöglings erschließt. Das sittliche Ideal, welches dem Schriftsteller vorschwebte; die Wege, auf denen ihm dasselbe erreichbar erschien; die Bedeutung, die er den einzelnen Gestaltungen des sittlichen Lebens zuerkannte; die Beurteilung, der er die Zustände der Gegenwart und Vergangenheit unterzog; die Schätzung, in welcher er den Wert von hervorragenden Zeitgenossen und Helden verflossener Jahrhunderte bestimmte; mit einem Wort, die ethische Gesamtanschauung eines Schriftstellers tritt hier zutage und teilt sich unwillkürlich dem Zögling mit.

In ethischer sowohl wie in psychischer Beziehung darf nun die Lektüre nationaler Schriftsteller dasselbe, wenn nicht ein größeres Recht als die fremde Litteratur in Anspruch nehmen. Denn es kann keinem Zweifel unterliegen, daß von dem Maße innerer geistiger Verwandtschaft auch das Maß der Einwirkungen auf unser Gemütsleben bedingt ist; das Wort wird am tiefsten in dasselbe eindringen, das in unserer Sprache laut wird, in dem der Genius des eigenen Volks zu uns redet. Es sind immer abnorme, obgleich durch geschichtliche Entwicklung begründete Verhältnisse, wenn, wie in der Zeit der Renaissance die lateinische Sprache und Litteratur und im vorigen Jahrhundert die französische, fremdes Schrifttum den entscheidenden Einfluß auf die Geistesbildung einer Nation gewinnt. Doch müssen wir für das Gebiet des Unterrichts

allerdings dies im allgemeinen unzweifelhaft richtige Urteil beschränken. Die klassischen Philosophen unseres Volkes sind der Jugend durchaus unzugänglich; auch ein Zögling der ersten Klasse des Gymnasiums ist nicht fähig, die Schriften von Leibniz und Kant, geschweige die spekulative Philosophie eines Fichte, Hegel, Schelling zu studieren, während er es wohl vermag, mit Verständnis und Genuß Dialoge Platons zu lesen, und Ciceros Popularphilosophie ihm keine Schwierigkeiten bereitet. Und ebenso werden ihm die klassischen Historiker des Altertums leichter zugänglich sein als die Meisterwerke Rankes. Und zweifeln wir daran, daß es im pädagogischen Interesse vorzuziehen ist, der Lektüre der Jugend die Staatsreden eines Demosthenes und Cicero als die Reden deutscher Parlamentarier darzubieten! Die Schriftsteller des klassischen Altertums haben ihren Darstellungen, ohne daß dadurch der Gedankengehalt beeinträchtigt worden ist, eine Klarheit, Durchsichtigkeit und Einfachheit verliehen, wie dies keine andere Zeit und kein anderes Volk vermocht hat. Die wissenschaftlichen Klassiker unserer Nation und der modernen Kulturvölker überhaupt sind gedankenreicher und tiefer; ihr Blick reicht weiter, das Gebiet ihrer Forschungen ist umfassender geworden; die Ziele, welche sie sich stellen, sind höhere, wie das moderne Kulturleben überhaupt ungeachtet aller Schäden, unter denen es leidet, eine Fülle geistiger Beziehungen in sich schließt, welche der Antike fremd waren. Die Befreiung der Subjektivität und im Zusammenhange damit die Entfaltung individueller Eigenart; die Mannigfaltigkeit eigentümlicher Bestrebungen auf dem Gebiet des politischen und kirchlichen, wissenschaftlichen und künstlerischen Lebens, die sich auf dem Grunde der frei gewordenen Individualität erhebt; die Neigung, den individuellen Faktoren auf allen Gebieten des geschichtlichen Seins Raum zu geben; diese charakteristischen Züge der modernen Zeit, welche ihren Vorzug bilden, aber freilich auch so große Gefahren für sie in sich schließen, erzeugen in derselben einen Farbenreichtum und eine Vielheit geistiger Beziehungen, welche dem Verständnis der Jugend zu große Schwierigkeiten bereiten, als daß wir ihr den Zutritt in die Werkstätte der modernen Wissenschaft, den Zugang zur Lektüre der Schriften, in welchen die moderne Welt ihr wissenschaftliches

Selbstbewußtsein ausgesprochen hat, gewähren dürften. Sie würde nur Verwirrung, aber nicht Klärung des Bewußtseins erfahren. Und eben deshalb ist es auch nicht zulässig, moderne Staats- oder Gerichtsreden der jugendlichen Lektüre darzubieten. Gerade die Thatsache, in welcher wir die Schranke der Antike erkennen, die Fesselung der individuellen Subjektivität, macht das klassische Altertum zu dem geschichtlichen Gebiet, in welchem die Jugend heimisch sein soll und sein kann. Hier hält die Autorität der objektiven Faktoren die Entwicklung des Individuums zurück, und infolge dessen erscheint das geschichtliche Leben der griechisch-römischen Welt leichter übersehbar. Die treibenden Gedanken treten deutlich hervor, der Ideenkreis der handelnden Charaktere ist begrenzt, die Empfindungen, welche sie bestimmen, die Motive, denen sie folgen, lassen sich unschwer erkennen. So bleibt das klassische Altertum der unersetzliche Quell, aus welchem vor allem der Unterricht der Jugend schöpfen muß, der ihre Bildung zu wissenschaftlichem Erkennen sich als Aufgabe stellt.

Nicht, als ob die nationale Litteratur dem Zögling fremd bleiben sollte; das Gegenteil ist der Fall, und wir haben im vorigen Abschnitt die bildende Kraft, welche der deutschen Dichtung eignet, gewürdigt. Aber ist nicht auch gerade die deutsche klassische Dichtung durch eine Einfachheit ausgezeichnet, welche an die Antike erinnert und ihre Spuren deutlich verrät, zeigt sich nicht in ihr eine Verschmelzung des modernen und antiken Geistes, eine Durchdringung des subjektiven und objektiven Faktors, durch welche jene Elemente eine Beschränkung erfahren? In der klassischen Dichtung der deutschen Litteratur erkennen wir die Versöhnung der subjektiven Individualität mit den objektiven Mächten, welche die ethische Welt bestimmen. Die freie Selbstbeschränkung des Subjekts, der im schweren Kampf errungene Gehorsam gegenüber der göttlichen Weltordnung, das ist das Thema der großen Dramen unserer klassischen Dichter. Der moderne Genius erhebt sich hier über die Schranken und Einseitigkeiten, von denen er vermöge seiner Eigenart so schwer sich zu befreien vermag, und darin liegt der hohe pädagogische Wert unserer klassischen Dichtung. —

Die materiale und formale Bildungskraft des sprachlichen

Studiums verschmilzt mit einander, wenn der Schüler genötigt wird, sei es in fremder, sei es in der Muttersprache, seine Gedanken über ein ihm gestelltes Thema im Zusammenhange darzulegen. Ist das Medium der Darstellung eine fremde Sprache, so wird der Wert dieser Übung vorzugsweise auf dem formalen Gebiet zu suchen sein, denn der Schüler ringt noch zu sehr mit der Sprache, um die Neigung zu empfinden, schwierigeren Gedankengängen in ihr Ausdruck zu geben. Aufsätze in der Muttersprache dagegen werden auf der niederen Stufe allerdings in erster Linie formalen Zwecken dienen, auf der höheren Stufe aber in gleichem Maße die Aufgabe verfolgen, die Herrschaft des Schülers über die Sprache zu bewähren und ihn zu nötigen, in zusammenhängendem und eindringendem Denken, seien es Thatsachen der Geschichte, Erscheinungen des Naturlebens, Werke der Kunst, seien es Gesetze oder Wahrheiten, zu erfassen und zu erkennen. Gerade in dieser letzteren Beziehung hat der Aufsatz für die Schüler der oberen Klassen von Gelehrtenschulen eine große Bedeutung. Er nötigt die Schüler, wenn auch auf beschränktem Gebiet, sich eine eigene Weltanschauung zu bilden. Denn allerdings sind wir der Meinung, daß der deutsche Aufsatz auf der hier in Rede stehenden Stufe auch dieser Aufgabe genügen soll. Auch W. Schrader, der so energisch darauf dringt, daß die Aufsatzthemata die Fassungskraft der Schüler nicht überschreiten, wünscht doch auch, daß sie der Erweiterung oder Klärung ihres Gedankenkreises dienen. Wenn derselbe ausgezeichnete Pädagogiker „Aufgaben philosophischen Inhalts, Beurteilung schwierigerer geschichtlicher Verhältnisse, namentlich aber die leider noch so sehr beliebten Themata aus der ästhetischen Kritik“ [1]) ausgeschlossen wissen will, so können wir im wesentlichen beistimmen, nur mit dem Vorbehalt, daß wir eine ethische Wahrheit, obgleich sie eine philosophische Behandlung zuläßt, doch nicht zu den Thematen philosophischen Inhalts rechnen, da eine philosophische Behandlung hier nicht gefordert wird, und mit der weiteren Einschränkung, daß Aufgaben, welche den Schüler zur Versenkung in ein dichterisches Kunstwerk nötigen, aber nicht

1) „Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen“, 3. Aufl. (Berlin 1876), S. 452.

zur naseweisen Überhebung über dasselbe veranlassen, Versuche z. B., einzelne Charaktere klassischer Dramen aufzufassen oder den Fortschritt der Handlung in einem Drama darzustellen, auch nicht unter dies Verbot fallen.

Hier schließt sich die Frage an, ob und inwieweit ein Unterricht in der philosophischen Propädeutik in den Lehrplan der Gymnasien aufzunehmen sei. Von vornherein schließen wir jede zusammenhängende psychologische Darlegung aus, ebenso eine encyklopädische Übersicht über das Gesamtgebiet der Philosophie und ihre geschichtliche Entwicklung. Eine wissenschaftliche Behandlung der Psychologie ist unmöglich, es fehlen die Bedingungen des Verständnisses, und die Mitteilung einiger unbestrittener Data aus der empirischen Psychologie hat nicht nur keinen Wert für die formale Entwicklung des Erkennens und geringen materialen Wert, sondern schließt auch die Gefahr in sich, daß sich im Schüler eine flache psychologische Anschauung bildet, die für ein tiefer eindringendes psychologisches Studium ein Hindernis wird. Ähnliche Erwägungen nötigen, von einer Übersicht der Geschichte der Philosophie abzusehen. Gerade die durch Gedankenreichtum und fortwirkende Kraft ausgezeichneten philosophischen Systeme entziehen sich dem Verständnis der Schüler; nur die philosophische Spreu des Sensualismus und Materialismus vermöchten sie einzuernten. Und dies wäre kein Gewinn. Von den großen Philosophen ist nur Platon den Schülern zugänglich, und seine Dialoge werden ja im griechischen Unterricht in einer der Fassungskraft der Zöglinge angemessenen Auswahl gelesen. Eine encyklopädische Übersicht über die Philosophie endlich wäre völlig wertlos, gerade so wertlos, wie die Lektüre des Inhaltsverzeichnisses eines Buches, welches selbst ungelesen bleibt. Die philosophischen Disziplinen, deren wir hier gedacht haben, gehören dem Universitätsstudium an, nicht der Schule, wenn auch gelegentliche Mitteilungen aus denselben hier am Platze sind. Die Interpretation Platons und Ciceros, die Lektüre deutscher Dramen, ästhetischer Aufsätze, auch der Vortrag der deutschen Litteraturgeschichte nötigen dazu. So kann nur die formale Logik hier in Frage stehen, denn für die wissenschaftliche, mit der Metaphysik verbundene Logik fehlen die inneren Voraussetzungen. Und für die Aufnahme der formalen Logik oder doch

ihrer wichtigsten Teile möchten wir allerdings eintreten. Nicht als ob der formale Gewinn, den sie brächte, ein erheblicher wäre, das Studium der alten Sprachen und der Mathematik giebt der Entwicklung des Erkennens kräftigere und mannigfaltigere Impulse; aber sie ist in materialer Hinsicht von Bedeutung, indem sie die Denkoperationen, die wir unbewußt vollziehen, zum Bewußtsein bringt. So bildet der Unterricht in der formalen Logik den Abschluß des Sprachstudiums; die einzelnen logischen Operationen, die der Schüler in Grammatik und Interpretation sich angeeignet hat, erscheinen hier in innerem Zusammenhange und in organischer Verbindung, begründet in der Organisation des erkennenden Menschengeistes.

Den hohen pädagogischen Wert des geschichtlichen und geographischen Unterrichts dürfen wir nicht in der formal bildenden Kraft suchen, die ihm einwohnt, denn diese ist gering; eine erhebliche Anstrengung wird dem erkennenden Geiste hier nicht zugemutet; es ist vielmehr die Thätigkeit der Anschauung und Phantasie, sowie die Aktion des Gedächtnisses, die in Anspruch genommen werden, als die Vollziehung logischer Operationen. Den Inhalt des geschichtlichen Unterrichts bilden Thatsachen und Ereignisse, Zustände und Entwicklungen, Charaktere und Handlungen, nicht Wahrheiten und Gesetze. Wenn wir von geschichtlichen Wahrheiten und Gesetzen reden, so denken wir hier nicht an unbedingte Notwendigkeiten, die sich berechnen lassen, sondern an Ergebnisse, die unter Voraussetzung einer bestimmten Wirksamkeit bestimmter Faktoren zustande kommen. Aber wir können nie vorher wissen, ob in einem gegebenen Zeitpunkte alle konkurrierenden Faktoren vorhanden sein und so, wie wir es gedacht haben, zusammenwirken werden. Es giebt auch für die genialsten Strategen und Politiker immer Überraschungen, die bald durch physische Zufälligkeiten, bald durch das Walten der ethisch-freien Mächte bedingt sind. Nachdem ein Ereignis stattgefunden hat, können wir uns die wirkenden Ursachen desselben vergegenwärtigen, d. h. die Thatsachen aufsuchen, die seine Voraussetzung bilden. Geschichtliche Gesetze sind daher nur als hypothetische allgemein gültig; ob sie sich in einem bestimmten Falle realisieren werden, läßt sich vorher nicht entscheiden; alle Vorausberechnungen können daher immer nur

einen bald minderen, bald größeren Grad der Wahrscheinlichkeit in Anspruch nehmen. So kann der geschichtliche Unterricht in formaler Hinsicht nur das Erkennen nötigen, eine kombinatorische Thätigkeit auszuüben, eine Vielheit wirksamer Faktoren auf einander zu beziehen und geschichtliche Erscheinungen als Ergebnisse derselben zu betrachten, also das Kausalitätsgesetz in eigentümlicher Beschränkung zur Anwendung zu bringen. Es ist eine Vielseitigkeit der Beobachtung, des Urteilens und Schließens, zu welcher der geschichtliche Unterricht Anlaß giebt. Aber auch diesen formalen Wert des Geschichtsunterrichts müssen wir beschränken, denn nicht bloß ist für eine solche philosophische Auffassung nur der Zögling der höchsten Stufe des Gymnasiums und der Realschule, und auch dieser nur in begrenztem Maße, empfänglich, sondern der materiale Wert des Geschichtsunterrichts sinkt, je mehr wir die geschichtlichen Vorgänge als moralische Rechenexempel betrachten.

Die begeisternde Kraft, welche vom Geschichtsvortrag ausgehen soll; die Frische, der Farbenreichtum, welche seine Darstellung auszeichnen müssen, sie gehen verloren, wenn an Stelle der Darstellung von Thatsachen, Handlungen und Persönlichkeiten die Reflexion über sie tritt. Der ethische Wert des geschichtlichen Unterrichts haftet am Einzelnen, Konkreten. Nicht als ob von demselben Darstellungen des allgemeinen Kulturlebens ausgeschlossen sein sollten, gewiß nicht; aber auch sie sollen in einer Reihe von Einzelanschauungen uns nahe treten, nach dem Vorbild von G. Freytags klassischen Bildern aus deutscher Vergangenheit. Die verknüpfenden Fäden, welche den Zusammenhang der geschichtlichen Erscheinungen vermitteln, sollen aufgewiesen werden; aber der Blick des Schülers soll nicht vor allem auf diese Fäden, sondern vielmehr auf die Erscheinungen gerichtet werden, welche durch sie zu einem Ganzen verbunden werden.

Einem Mißverhältnis zwischen formal und material bildender Kraft begegnen wir auch, wenn wir die Frage zu beantworten suchen, auf welchen Teil der Geschichte sich der Unterricht konzentrieren soll. Keine Frage, daß in formaler Beziehung die Geschichte des Altertums, vor allem die Geschichte Roms, bei weitem den Vorzug verdient. Nirgends zeigt sich ein solches Maß

der Folgerichtigkeit der Entwicklung, sowohl auf dem Gebiet der äußeren wie inneren Politik, eine solche Kontinuität in der dialektischen Bewegung wie hier. Und auch die anderen charakteristischen Züge der antiken Welt, deren wir vorhin gedachten, müssen wir als Faktoren betrachten, denen eine intensive Kraft zur formalen Bildung des Erkennens einwohnt. Nicht so hoch können wir den materialen Wert des Unterrichts in der römischen Geschichte schätzen. Wie sehr wir auch die Energie bewundern, mit welcher die Helden Roms, Staatsmänner und Feldherren, von der öffentlichen Meinung getragen, ausschließlich den Interessen des Staates sich hingeben; die Ausschließlichkeit, mit der hier der Staatsgedanke sich zur Geltung bringt, die untergeordnete Stellung, die hier allen anderen ethischen Interessen angewiesen ist, kann keine Sympathieen in uns erwecken, verletzt uns und stößt uns ab. Die Rücksichtslosigkeit, mit der hier der Staatskultus, der ja allerdings der antiken Welt überhaupt eigen ist, ausgeübt wird, kann nicht auf unsere Billigung Anspruch erheben. Wenden wir uns nun dem Mittelalter und der neueren Zeit zu, so ist der materiale Wert des diesen Perioden gewidmeten Unterrichts größer als der formale. Überall zeigt sich die Macht, welche der Individualismus gewonnen hat. Wie viele Staatengebilde treten uns hier entgegen, deren einheitliche Zusammenfassung eine lockere ist; bald liegt der Schwerpunkt in den einzelnen Teilen, bald wird in heftigen und lange währenden Kämpfen mühsam ein Gleichgewicht zwischen der Gewalt des Reichs und der Macht der Territorialherren hergestellt, und nur vereinzelt gelingt es thatkräftigen, von der Gunst der Umstände unterstützten Herrschern, die überwiegende Macht des Reiches zur Geltung zu bringen. Dies das Bild, das uns die Geschichte Deutschlands zeigt. Mehr logische Konsequenz zeigt die Geschichte Englands und Frankreichs, in denen Schritt für Schritt die Staatseinheit über den Partikularismus den Sieg gewinnt. Dagegen sehen wir in Italien die Einheit des Staates sich völlig auflösen und dies Land zu einem Spielball fremder Mächte werden, bis in der neuesten Zeit der Einheitsstaat gegründet wird. Vergegenwärtigen wir uns ferner die Mannigfaltigkeit der Verfassungsformen, wie sie nicht bloß in den einzelnen Reichen, sondern sogar in den verschiedenen Teilstaaten desselben Reiches sich bilden;

vergegenwärtigen wir uns sodann, daß durch den Eintritt der Kirche als eines neuen bestimmenden Faktors der geschichtlichen Entwicklung bis dahin unbekannte Gegensätze hervortreten, die bald zu Kämpfen zwischen Hierarchie und Staat, bald zu Streitigkeiten zwischen politischen Parteien führen, bald endlich aus innerkirchlichem Zwiespalt erwachsen: so stehen wir vor einer solchen Vielheit individueller Gestaltungen, vor einer solchen Mannigfaltigkeit von Beziehungen, daß eine einheitliche Zusammenfassung derselben uns schwer wird. Ja wir durchwandern oft Jahrhunderte, in denen wir vergeblich nach einem Fortschritt der Entwicklung suchen. Aber wie sehr hinsichtlich der formal bildenden Kraft die neuere Geschichte von der Antike, zumal vom Römertum, übertroffen wird, — in materialer Beziehung müssen wir jener den Vorzug geben. Gerade diese Vielheit individueller Gestaltungen, die Mannigfaltigkeit von Bestrebungen, welche den Weltlauf bestimmen, von Motiven, welche die einzelnen Persönlichkeiten leiten, die Vielseitigkeit von Interessen, die sich in ihnen kreuzen, infolge dessen der Reichtum individuell entwickelter Charaktere, alles dies giebt der Beschäftigung mit der neueren Zeit, in welche wir hier das Mittelalter mit einschließen, einen Reiz, und übt Impulse auf unser Gemütsleben aus, welche die Antike nicht hervorzubringen vermag. Es ist eine reichere vielseitigere Entfaltung des Gemütslebens, die uns hier entgegentritt und fesselt; es sind daher auch vielseitigere ethische Einwirkungen, die wir hier erfahren.

Welche Aufgaben erwachsen bei dieser Lage der Dinge dem geschichtlichen Unterricht? Von der Volksschule dürfen wir absehen, da hier ein zusammenhängender geschichtlicher Unterricht nicht erteilt werden kann, weil dazu ebenso die Zeit wie die inneren Voraussetzungen fehlen. Der Unterricht in der Religion und in der deutschen Sprache muß hier die Kenntnis der wichtigsten historischen Vorgänge vermitteln. Die Erläuterung der biblischen Geschichte giebt Anlaß, einen Blick in die Entwicklung der alten Welt zu vermitteln, und die Reformationsgeschichte führt in die Bewegungen des Mittelalters und der neuen Zeit ein. Das deutsche Lesebuch endlich muß Stoffe enthalten, die der vaterländischen Geschichte angehören, und so dem Lehrer Gelegenheit bieten,

eingehend die hervorragenden Fürsten und Helden, sowie die bedeutungsvollen Ereignisse derselben darzustellen und den Schülern zuzueignen. Der geschichtliche Unterricht dient hier ganz dem materialen Interesse. Es ist anders auf dem Gymnasium. Da dasselbe, wie wir früher gesehen haben, seinen Mittelpunkt im Studium des klassischen Altertums besitzt, so muß es auch der griechischen und römischen Geschichte das volle Interesse zuwenden, um so mehr, als die Schüler ja hier befähigt sind, zum Teil quellenmäßig diese geschichtlichen Entwicklungen zu verfolgen. So überwiegt hier das formale Interesse.

Und vermöge der klassischen Bildung, welche das Gymnasium darbietet, kann hier der Unterricht auch der mittelalterlichen Geschichte ein höheres Maß formal bildender Kräfte abgewinnen, als sonst möglich wäre. Denn nicht bloß bildet die germanisch-romanische Welt eine Kultureinheit auf Grund der antiken Bildung, so daß die Summe wissenschaftlich gebildeter Männer als Latinitas bezeichnet wird, sondern das deutsche Königtum setzt als römisches Kaisertum das Imperium fort. In Karl dem Großen, Karl dem Kahlen und in den Ottonen erfährt die Antike eine, wenn auch nicht währende Renaissance. Und der Ausgang des Mittelalters, die Einleitung der Reformation, ist durch die Wiedererweckung des klassischen Altertums bedingt. So ziehen sich, von der Antike ausgehend, orientierende Linien durch das vielgestaltige Mittelalter, bedeutungsvoll für einen Schüler, der in der römisch-griechischen Welt heimisch geworden ist.

Einen geringeren Wert hat das Studium des klassischen Altertums und des Mittelalters für die Realschule. Nicht sowohl darauf gerichtet, in die Genesis unseres Kulturlebens einzuführen, als vielmehr, in der unmittelbaren Gegenwart zu orientieren, darf sie schneller durch die Gebiete eilen, deren Ideenwelt so weit von dieser entfernt ist, und muß das Interesse vorwiegend der neueren Zeit zuwenden. Ihr kann sie einen weiteren Raum gewähren, als dies dem Gymnasium möglich ist. Da das Studium der englischen und französischen Sprache und Litteratur für die Realschule mit Recht in erster Linie steht, so darf die neuere Geschichte dieser Länder den Gegenstand eines eingehenden Unterrichts bilden. Dies ist dem Gymnasium versagt. Das Studium der neueren Ge-

schichte ist hier in engere Grenzen geschlossen. Zwei Gesichtspunkte müssen für die Auswahl maßgebend sein: das nationale und das religiöse Element. Es bedarf keiner Begründung, daß der Gymnasiast nicht minder wie der Zögling der Realschule in der deutschen Geschichte eine eingehende Unterweisung empfangen muß. Der eigentümliche Entwicklungsgang unserer Nation verbindet zu einem unzertrennlichen Ganzen die Geschichte des Reichs und die Geschichte Preußens. Der Zerfall der Reichseinheit und der Wiederaufbau derselben auf neuer Basis durch das Haus der Hohenzollern gehen Hand in Hand. Im großen Kurfürsten, Friedrich dem Großen, Friedrich Wilhelm III. und IV. erweitert sich die preußische zur deutschen Geschichte, bis König Wilhelm I. das preußische Fürstenhaus zum Träger der deutschen Kaiserkrone erhebt. Nimmt so die deutsche Geschichte die preußische in sich auf, so berührt sie sich auch mit der Geschichte der anderen Völker, und soweit dies der Fall ist, müssen diese auch im geschichtlichen Unterricht des Gymnasiums berücksichtigt werden. Aber auch noch von einem andern Standort der Betrachtung aus richtet sich das Interesse des geschichtlichen Unterrichts auf dieselben. Die Geschichte der Reformation, die Darstellung der Verbreitung des Protestantismus, seiner Kämpfe, Niederlagen und Siege, nötigt zu einem Blick auf fast alle Kulturvölker. Aber auch hier bildet Deutschland, die Wiege der Reformation, den Ausgangspunkt; die Geschichte des Protestantismus ist mit der nationalen Geschichte verschmolzen. Es bedarf endlich keiner Rechtfertigung, daß der geschichtliche Unterricht Bewegungen, welche die ganze Kulturwelt ergriffen haben, denen also auch die eigene Nation ausgesetzt war, nicht übergehen darf. Dagegen kann es zweifelhaft sein, ob derselbe die Entwicklung der Partikularstaaten und Provinzen, denen die Schüler angehören, zum Gegenstande einer besonderen Darstellung machen soll oder derselben nur gelegentlich gedenken, soweit der Vortrag der deutschen Geschichte Anlaß giebt. Wir würden uns für das letztere entscheiden, zumal der Unterricht in der politischen Geographie reichlich Gelegenheit zu wertvollen Ergänzungen gewährt. Bei der Energie, welche dem deutschen Partikularismus eignet, ist nicht zu fürchten, daß derselbe ohne sonderliche Pflege verkümmern werde; unser Interesse wird

mehr darauf gerichtet sein müssen, ihn zu beschränken, als ihn zu nähren.

Der formale Bildungswert des geographischen Unterrichts bestimmt sich nach den umfassenden Disziplinen, denen sein Stoff zugehörig ist, den Naturwissenschaften und der Geschichte. Die physikalische Geographie betrachtet unseren Erdball teils unter dem geologisch-geognostischen Gesichtspunkt, teils in astronomischer Beziehung, teils endlich als Objekt der beschreibenden Naturwissenschaften; die politische Geographie dagegen geht von historischen Anschauungen aus. Allerdings entsteht die Geographie als einheitliche Wissenschaft durch die Kombination dieser Gesichtspunkte. Es ist die Wechselwirkung des physischen und geschichtlichen Faktors, die Bedingtheit des einen durch den andern, worauf sie den Blick lenkt; aber immer wird der Gesichtspunkt, von dem sie ausgeht, entweder ein naturwissenschaftlicher oder ein historischer sein; ersteres, wenn Anlage und Geschichte einer Bevölkerung durch die Qualität des Bodens, letzteres, wenn dieser durch die Eigenart einer Bevölkerung bedingt erscheint. Dort betrachten wir den Menschen als Naturwesen, hier die Erde als Objekt geschichtlicher Veränderungen. So besitzt der geographische Unterricht ebenso die formal bildende Kraft, welche den Naturwissenschaften eigen ist, wie er an dem Maß derselben teilnimmt, welches der Geschichte einwohnt. Doch müssen wir allerdings erwägen, daß die Gesetze keiner dieser beiden Disziplinen hier unbedingt zur Geltung gelangen, da die bestimmenden Faktoren sich gegenseitig beschränken. Infolge dessen muß bei einer auf ein größeres geographisches Gebiet gerichteten Untersuchung die naturwissenschaftliche die geschichtliche Betrachtungsweise ablösen, und umgekehrt. Und insofern ist die geistige Thätigkeit, welche das geographische Studium fordert, vielleicht nach keiner Seite hin eine intensive, wohl aber durch die Extension der Betrachtung und die Nötigung, vielfache Fäden zu verknüpfen, doch ein wertvoller Vermittler für die formale Entwicklung menschlichen Erkennens.

Doch müssen wir allerdings zugestehen, daß die Geographie diesen Wert nur für die höheren Stufen des Gymnasiums und der Realschule gewinnen kann, während die unteren und mittleren Klassen dieser Anstalten vom geographischen Unterricht vor allem

eine Bereicherung und Schärfung der sinnlichen Wahrnehmung zu erwarten haben. Worin wir die materiale Bedeutung des geographischen Studiums suchen, darüber haben schon unsere Ausführungen über die formal bildende Kraft desselben Aufschluß gegeben. Der Erdball in seiner Beziehung zur Menschheit, in die Geschichte derselben als integrierender Faktor verflochten, das ist ihr Gegenstand. Die eigentümlichen Aufgaben, welche die Beschaffenheit des Erdbodens den einzelnen Völkern stellt, die bald hemmenden, bald fördernden Einwirkungen, die von derselben ausgehen, mit einem Wort die Menschheit in ihrer Einheit mit der Stätte ihrer Arbeit und ihres Genusses, tritt hier in einem großen, farbenreichen Bilde vor unser Auge. Und so ist es ein neuer, eigentümlicher Blick in das Schaffen und Walten des Menschengeistes, sowie in die Geschicke, denen er unterworfen ist, und in die Aufgaben, die ihm gestellt sind, welchen dieser Unterricht vermittelt. In der Natur der Ziele, welche das Gymnasium verfolgt, ist es begründet, daß hier der geographische Unterricht mehr eine allgemeine Anschauung vermitteln will, und daß die Einzelheiten, auf die er hinweist, der Herstellung dieses Totalbildes dienen sollen, während die Realschule vor allem das Interesse auf die Vielheit der konkreten geographischen Erscheinungen richtet und mit ihnen vertraut macht, entsprechend den praktischen Zwecken, in denen sie ihre Aufgabe zu suchen hat.

Der Gegensatz zwischen formaler und materialer Bildungskraft, der uns schon mehrfach entgegentrat, offenbart auf dem Gebiet des Religionsunterrichts die intensivste Energie. Dieselbe Disziplin, welche wie keine andere auf Gemüt und Gesinnung des Zöglings einzuwirken vermag, giebt doch der formalen Entwicklung des Erkennens nur geringe Impulse. Aber dieses Mißverhältnis darf uns so wenig befremden, daß wir vielmehr dasselbe von vornherein erwarten müssen. Zwischen den theoretischen und praktischen Funktionen des menschlichen Geistes besteht bei aller Wechselwirkung doch eine gewisse Spannung. Je mehr unsere Denkthätigkeit eine streng wissenschaftliche Gestalt annimmt, desto weniger vermag unser Gemütsleben ihr teilnehmend zu folgen; und auf der andern Seite, je lebhafter unser Gemütsleben in Anspruch genommen wird, desto mehr Abneigung empfinden wir, wissenschaft-

liche Operationen auszuüben. Es ist im letzten Grunde der Gegensatz zwischen Allgemeinem und Persönlichem, zwischen der Richtung auf das Abstrakte und der Versenkung in das Konkrete, der hier zutage tritt.

Das Gemüt haftet am Einzelnen, Konkreten, das theoretische Erkennen am Allgemeinen. Eine innere Durchdringung beider Seiten findet nur insoweit statt, als die erkennende Thätigkeit, wenn sie zu relativen und definitiven Abschlüssen gelangt, eine bald mehr, bald weniger ausgedehnte Gesamtanschauung entwickelt, welche als solche immer auch ein praktisches Interesse erweckt; und, insoweit die Motive unseres Handelns, die Gesamtstimmung unseres Gemütes und die Qualität unserer Gesinnung auf Überzeugungen ruhen, an deren Begründung wir daher ein ethisches Interesse haben. So erklärt sich das eigentümliche Doppelverhältnis zwischen Religion und Theologie. Jener sind die Ergebnisse dieser sehr wertvoll; sie fragt, ob sie durch dieselben gestört oder gefördert wird, während die theologischen Studien ihr gleichgültig bleiben.

Daraus ergeben sich die Postulate, welche wir an den Religionsunterricht zu stellen haben. Schon früher hatten wir denselben bei einem anderen Anlaß bis zu den mittleren Stufen verfolgt. Aus dieser Darlegung ging hervor, wie hier ausschließlich der Blick auf das materiale Interesse gerichtet ist, wie auf die formal bildende Kraft des Religionsunterrichts nicht gerechnet wird. Es fragt sich, ob derselbe Gesichtspunkt auch auf den höheren Klassen der Gymnasien und Realschulen festgehalten werden kann; mit anderen Worten, ob auch hier von allen theologischen Elementen zu abstrahieren sei. Wir versuchen diese Frage zu beantworten, indem wir den einzelnen Objekten des Religionsunterrichts uns zuwenden, die hier in Frage kommen.

Daß eine Einführung in die heilige Schrift und eine Lektüre einzelner Bücher oder doch größerer Abschnitte derselben auf diesen Stufen unentbehrlich ist, liegt auf der Hand; ebenso, daß der Gymnasiast die neutestamentlichen Schriften im Grundtext lesen muß. Eine solche Bibellektüre läßt sich nun ohne wissenschaftliche Operationen nicht verwirklichen. Wenn auch selbstverständlich alle kritischen Untersuchungen ausgeschlossen werden und die philologischen Arbeiten nur auf das schlechthin unentbehrliche Maß beschränkt, so

setzt doch schon das Bemühen, den Gedankenzusammenhang und Fortschritt eines biblischen Abschnittes oder einer ganzen Schrift zu erkennen, ebenso wie die Bestimmung der maßgebenden Begriffe ein nicht unerhebliches Maß wissenschaftlicher Thätigkeit voraus. Es ist dasselbe Resultat, das sich uns aus der Aufgabe einer Einführung in die Geschichte der heiligen Schrift und ihrer einzelnen Teile ergiebt. Von der Aufnahme einer biblischen Einleitungswissenschaft in den Religionsunterricht sehen wir freilich ab. Sie kann nicht auf das Interesse des Schülers rechnen. „Mitteilungen über den Verfasser, die Entstehungszeit, die Gliederung, den Inhalt der einzelnen biblischen Bücher können wohl als Gegenstand gelehrt-wissenschaftlicher Untersuchungen einen großen Reiz ausüben, aber das Aggregat von Notizen, welches dem Schüler allein zugänglich ist, besitzt diese Kraft nicht." [1]) Statt dessen empfiehlt es sich, eine Geschichte des Reiches Gottes vorzutragen und mit derselben die wichtigsten Mitteilungen über Entstehung und Beschaffenheit der sie beurkundenden biblischen Bücher zu verknüpfen. Aber auch die Lösung dieser Aufgabe ist an die Bedingung einer wissenschaftlichen Thätigkeit des Schülers geknüpft. Die Ansprüche, welche der historische Unterricht überhaupt erheben muß, sind auch für den geschichtlichen Unterricht, welcher das Werden des Reiches Gottes zum Inhalt hat, unerläßlich.

Ein zweites Objekt des Religionsunterrichts auf den höheren Stufen von Gelehrtenschulen bildet die Kirchengeschichte, also wieder eine geschichtliche Disziplin, welche daher auch dieselben Forderungen an die Denkthätigkeit des Schülers stellen muß, welche der historische Unterricht auf dieser Stufe erhebt. Freilich bleibt häufig der kirchengeschichtliche Unterricht erheblich unter diesen Anforderungen zurück, indem er bald seine Aufgabe darin sucht, den inneren religiösen Entwicklungsgang einzelner hervorragender Persönlichkeiten darzustellen, bald gleichmäßig allen Richtungen des kirchlichen Lebens das Interesse zuwendet, bald endlich in dem einen wie in dem andern Falle die Erscheinungen des kirchlichen

1) Vgl. den Aufsatz des Verfassers „Der Religionsunterricht in den höheren Klassen gelehrter Schulen" (Fliegende Blätter des Rauhen Hauses 1877, Nr. 1), S. 8.

Lebens und die Persönlichkeiten, welche dasselbe bestimmt haben, möglichst von den allgemeinen weltgeschichtlichen Bewegungen loslöst. Nimmt der kirchengeschichtliche Vortrag diese Richtung, so steht er nicht auf derselben Höhe, auf welche die Schüler durch den Unterricht in der allgemeinen Geschichte erhoben werden, und es ist daher zu befürchten, daß diese dem kirchengeschichtlichen Unterricht kein ausreichendes Interesse schenken. Sie stehen ja nicht mehr auf dem elementaren Standpunkt, auf welchem die historische Bildung durch biographische Darstellungen vermittelt wird; wie sollte daher eine biographische Behandlung der Kirchengeschichte ihnen genügen! Und gestaltet sich die Biographie zur Darlegung des religiösen Entwicklungsganges ihres Helden, so wird je länger je mehr eine ermüdende und abstumpfende Monotonie Platz greifen. Denn das unmittelbare religiöse Leben, welches die intensivste Konzentration der geistigen Thätigkeiten bildet, bewegt sich eben deshalb auf eng umgrenztem Gebiet. Aber ebenso wenig können wir es billigen, wenn der kirchengeschichtliche Unterricht allen Gestaltungen des kirchlichen Lebens gleichmäßig Rechnung zu tragen sich bemüht. Die Lehrgeschichte läßt sich nur im Zusammenhange mit der Geschichte der Philosophie so darstellen, daß sie dem Verständnis erschlossen wird und Interesse erregt. Und doch einen wie großen Teil pflegt gerade sie im überlieferten Lehrstoff einzunehmen! Aber eben deshalb wird er auch nur dem Gedächtnis zugeeignet und bleibt ein totes Kapital. Ein lebensvoller Vortrag der Kirchengeschichte muß dieselbe in die innigste Beziehung zur Weltgeschichte zu stellen suchen. Sie soll als die Innenseite der letzteren erscheinen, als die Ergänzung, deren diese bedarf. „Bei der Trennung des kirchen- und weltgeschichtlichen Gebietes wird jenes zu leicht als ein Anhang und Zusatz zur Geschichte der Menschheit angesehen, dem als solchem nur ein zufälliger Wert zukomme, wenn es nicht etwa sogar als ein störendes Element empfunden wird. Dieser Auffassung ist aber von vornherein der Zugang verwehrt, wenn die Kirchengeschichte in die Weltgeschichte als ein Glied aufgenommen ist, durch welches diese die höchsten idealen Kräfte empfängt und zum Reiche Gottes gestaltet wird.“ Aber noch ein anderer Gewinn wird so erreicht. Die kirchengeschichtlichen Ereignisse und Persönlichkeiten, auf welche

der Blick sich richtet, erhalten eine individuelle, konkrete Naturfarbe.

Wird dagegen die Beziehung auf das weltgeschichtliche Gebiet ausgeschlossen, „so erscheinen die Heldengestalten der Kirche vielleicht als Heiligenbilder, aber das eine sieht aus wie das andere, ihnen fehlt Fleisch und Blut, sie kommen uns nicht nahe, und wir gehen kalt an ihnen vorüber. Wird diese Beziehung dagegen ein für den Vortrag maßgebender Gesichtspunkt, so mögen die Väter der Kirche vielleicht einige Strahlen von der Glorie verlieren, die ihr Haupt umschwebt, und mancher Erdenstaub wird an ihnen haften bleiben, der ihnen bis dahin zu fehlen schien, aber sie werden durch jenen Verlust gewinnen und durch diese Beimischung nicht verlieren. Denn nun fühlen wir es, das ist Fleisch von unserm Fleisch und Bein von unserm Bein; deshalb können wir mit ihnen empfinden, deshalb können sie auf uns wirken“ [1]).

Diese Auffassung des kirchengeschichtlichen Unterrichts zeigt uns auch das Maß an, in welchem der dogmengeschichtliche Stoff zur Verwendung kommen darf und muß. Entwicklungen auf dem Gebiet der Lehre, welche das allgemeine kirchliche Bewußtsein nicht berührt haben, sondern sich ausschließlich auf die theologischen Kreise beschränkten, fallen nicht in den Rahmen des Unterrichts. Dagegen dürfen von demselben dogmatische Bewegungen nicht ausgeschlossen werden, an welchen das allgemeine kirchliche Bewußtsein teilgenommen hat. Aber auch hier allerdings werden wir die theologische Behandlung, die der dogmatischen Frage zuteil geworden ist, ausscheiden und nur, insoweit dieselbe in das kirchliche Bewußtsein aufgenommen wurde, ihr auch einen Platz in dem kirchengeschichtlichen Vortrage anweisen. Daß durch diese stete Beziehung der Kirchengeschichte auf die Weltgeschichte jene dieselbe wissenschaftliche Qualität und Dignität gewinnt, welche dieser eignen, ist nicht der größte Gewinn, den die von uns empfohlene Behandlungsweise gewährt; einen größeren, weil materialen Gewinn erkennen wir darin, daß die Realität der Kirche,

1) a. a. O., S. 12. 11.

ihre die Ereignisse des Weltlebens bedingende, freilich auch von ihnen bedingte Gewalt den Schülern zum Bewußtsein kommt.

Den dritten Gegenstand des Religionsunterrichts auf den höheren Klassen von Gelehrtenschulen bildet das kirchliche Bekenntnis, welches sowohl inbezug auf seinen allgemein christlichen Inhalt wie nach seinem spezifisch evangelisch-protestantischen Charakter gewürdigt sein will. Darüber herrscht wohl unter allen einsichtigen Pädagogikern Übereinstimmung, daß der Vortrag eines dogmatischen oder ethischen Systems nicht statthaft ist, weil derselbe nicht auf ausreichendes Verständnis und Interesse rechnen könnte; und ebenso unterliegt es keinem Zweifel, daß die Augsburger Konfession, das Grundbekenntnis der deutsch-evangelischen Kirche, der Interpretation unterzogen werden muß. Nur das kann zweifelhaft sein, ob es zu empfehlen ist, die Darstellung der christlichen Heilslehre an die Interpretation des Augsburger Bekenntnisses anzuschließen, oder ob es wünschenswert ist, die christlichen Grundwahrheiten ohne maßgebenden Text darzulegen. Wir können uns weder für das eine noch für das andere entscheiden; für das letztere nicht, weil, wenn ein maßgebender Text fehlt, der Unterricht, um eine Einheit zu gewinnen, genötigt ist, ein dogmatisches und ein ethisches System zu konstruieren, was, wie wir sahen, unzulässig ist; für das erstere nicht, weil die Augustana wohl geeignet ist, um das protestantische Bewußtsein über seinen eigentümlichen Inhalt im Gegensatz zum römischen Katholicismus und den Sekten zu orientieren, aber wenig dazu angethan, die allgemeine christliche Heilslehre zu begründen. „Schon formell-didaktische Bedenken liegen vor. Das Zusammengehörige ist dort unter verschiedene Artikel zerstreut. Der dritte Artikel handelt von der Erbsünde, der neunzehnte von der Ursache der Sünde; wieder der sechste redet vom neuen Gehorsam und der zwanzigste von den guten Werken. Die Aufeinanderfolge der Artikel ist ja nicht durch katechetische Zwecke, sondern durch das Interesse, die Stellung des Protestantismus zu Rom und zu den Sekten zu präcisieren, veranlaßt. Eben deshalb ist die Augsburgische Konfession wohl geeignet, den Leitfaden zu bilden, um diese Gegensätze des Protestantismus zum Bewußtsein zu bringen; aber ist sie in demselben Maße auch geeignet, den Inhalt des allgemein christlichen

Glaubens zu vergegenwärtigen? Auf diese Frage antworten wir mit Nein.“ [1]) Auch daran wollen wir erinnern, daß die ersten drei Artikel streng dogmatisch formuliert sind und biblischer Unmittelbarkeit entbehren. Der Text, dessen wir für die Darstellung der christlichen Heilslehre bedürfen, ist nicht die Augsburger Konfession, sondern Luthers kleiner Katechismus, dessen zweites, viertes und fünftes Hauptstück den dogmatischen Lehrstoff, dessen erstes und drittes den ethischen darbieten. Natürlich wird es hier darauf ankommen, die christliche Heilslehre in dem Maße wissenschaftlich zu begründen, als das Verständnis der Schüler es gestattet. Sie sollen einen tiefen Eindruck davon empfangen, daß das Christentum das letzte, vollendende Wort Gottes an die Menschheit ist, und daß in ihm die versöhnende, heiligende, beseligende Gnade Gottes uns offenbart ist; sie sollen zugleich die Überzeugung gewinnen, daß alle dem Christentum widerstreitenden Weltanschauungen darin sich als Irrtümer erweisen, daß sie die tiefsten Bedürfnisse des menschlichen Herzens nicht zu befriedigen vermögen.

Wenden wir uns jetzt noch einmal der Frage zu, ob der Religionsunterricht in den oberen Klassen der Gelehrtenschulen theologischer Elemente entbehren kann. Diese Frage werden wir insofern unbedingt verneinen, als der Lehrer die Ergebnisse theologischer Arbeit verwenden muß, und die Aufgaben, die christliche Gesamtanschauung zu vergegenwärtigen und die Eigenart des Protestantismus dem Verständnis zu erschließen, ernstes, wissenschaftliches Denken in Anspruch nehmen. Dagegen werden wir der theologisch-wissenschaftlichen Arbeit hier keinen Raum gewähren, insofern dieselbe auf Systembildung und deshalb auf formelle Konstruktionen gerichtet ist, und insofern sie, durch Auseinandersetzung mit abweichenden wissenschaftlichen Darstellungen sich vollziehend, ein großes geschichtliches Material in sich aufnimmt.

Steigt nun durch den wissenschaftlichen Charakter des Religionsunterrichts auf den höheren Stufen der Gelehrtenschulen seine formell bildende Kraft, so scheint es doch, als ob gerade dadurch sein materialer, ethischer Wert verliere. Allein es liegt nur in der Hand des Lehrers, daß auch dieser zur vollen Geltung

1) a. a. O., S. 13.

gelangt. Den Weg, der ihm gewiesen ist, haben wir früher gezeigt. Das wissenschaftliche Denken in seiner unmittelbaren Thätigkeit bietet unserem Gemüt kein Genüge; aber sobald dasselbe zu einem Resultat, wenn auch nur einem vorläufigen, gelangt ist, entsteht in uns ein Gefühl der Befriedigung, und unser Gemüt erfährt eine die Gesamtstimmung fördernde Einwirkung. Ein bis dahin uns verschlossenes Gebiet hat sich geöffnet, und wir freuen uns des erquickenden Bildes, das sich nun vor uns ausbreitet. So gleichen wir dem Wanderer, der auf ermüdendem, steilem Wege emporklimmt, ohne daß dem Auge der Reiz der Fernsicht gewährt wird, der aber endlich doch eine freie Stätte erreicht, von der aus sein bewundernder Blick in die Weite zu schauen vermag.

So wird es auch die Aufgabe des Religionslehrers sein, die Thätigkeit des wissenschaftlichen Denkens, die sich bald mehr, bald weniger in der Sphäre der Abstraktionen bewegt, von Zeit zu Zeit abzubrechen und die Schüler auf eine Höhe zu führen, auf welcher sich ihnen eine Aussicht in den Gnadenratschluß der göttlichen Liebe, in den Entwicklungsgang der göttlichen Offenbarung, in die Pflanzung und Ausbreitung des göttlichen Reiches eröffnet. Sie sollen den Eindruck empfangen, daß der Weg, den sie gehen, zu grünen Auen und frischen Wassern leitet; und je weiter sie fortschreiten, desto williger soll ihr Gemüt werden, in das bewundernde Wort einzustimmen, das aus des Apostels Paulus Munde drang, als sich auch ihm nach langem Wandern am Ziele eines angestrengten Nachdenkens über Gottes Wege eine weite, herrliche, beseligende Aussicht erschloß: „O welch' eine Tiefe des Reichtums, beides der Weisheit und Erkenntnis Gottes! Wie gar unbegreiflich sind seine Gerichte und unerforschlich seine Wege. Denn von ihm und durch ihn und in ihm sind alle Dinge. Ihm sei Ehre in Ewigkeit. Amen." (Röm. 11, 33. 36.)

§ 24.

2) Der Erkenntniswert der Lehrmethode.

Entsprechend den Manifestationen der Erkenntnisthätigkeit muß die Lehrmethode den Geist des Zöglings bald zu frei schaffendem Bilden, bald zur Reproduktion, bald endlich zu

Operationen veranlassen, in denen sich der Fortschritt von der Reproduktion zur freien Produktion vermittelt. Der Unterricht bedient sich daher des freien Vortrags, um neue Erkenntnisobjekte zuzueignen; veranstaltet Übungen, um die Herrschaft des Zöglings über Gesetze und Regeln zu bewähren; nötigt diesen endlich, an die Lösung schwierigerer Aufgaben heranzutreten, damit er die Fähigkeit zu freier, dem Erkenntnisfortschritt dienender Produktion beweise. Je mehr die Lehrmethode die Freithätigkeit des Schülers in Anspruch nimmt, desto mehr steigt ihr formaler, sinkt ihr materialer Erkenntniswert. Je mehr sie dagegen die Freithätigkeit des Lehrers in den Vordergrund stellt, desto mehr steigt ihr materialer, sinkt ihr formaler Erkenntniswert. So zeigt sich uns die Notwendigkeit, daß die Lehrmethode bald diese, bald jene Weise des Unterrichts, indem die eine die andere ablöst, zur Anwendung bringe, damit der Gegensatz zwischen formaler und materialer Erkenntnis sich ausgleiche. Der formale Erkenntniswert des Vortrags wächst, wenn derselbe das Fragverfahren in sich aufnimmt. Es ist nicht sowohl die prüfende, als die entwickelnde Frage, die wir hier im Auge haben. In ihrer reinen Gestalt, in welcher sie den Fortschritt zu schlechthin neuen Erkenntnissen hervorbringt, kann sie im Unterricht keinen Raum finden; wohl aber ist ihr hier eine Stätte bereitet, insofern sie im Dienste der Vorbereitung neuer Erkenntnisse oder der organischen Verknüpfung schon gewonnener Einzelerkenntnisse steht. Ihr Wert ist nicht logisch, sondern psychologisch begründet; wie auch psychologische Erwägungen zur Beschränkung ihrer Anwendung nötigen. Wenn dem Unterricht im Vortrage des Lehrers der Ausgangspunkt gegeben ist, so ist es das Fragverfahren, in welchem er sich fortsetzt. Den Zielpunkt kann er aber nur im Vortrag des Schülers finden, welcher die Vielheit der im Fragverfahren gewonnenen Erkenntnisse zu innerer Einheit zusammenfaßt.

Schon die Betrachtungen über die Wege zur intellektuellen Bildung, die bis dahin uns in Anspruch genommen haben, gaben uns mehrfach Anlaß, die Grundsätze zu bestimmen, denen die

Unterrichtsmethode folgen soll, und ebenso zeichneten wir Züge aus dem Bilde derselben, als wir der Bedingungen gedachten, an welche Entstehung und Erhaltung der Aufmerksamkeit geknüpft ist, und als wir die Mittel aufzuweisen suchten, durch welche die gedächtnismäßige Aneignung der Lehrobjekte gefördert wird. So kann uns nur die Aufgabe obliegen, die Basis zu finden, auf der diese einzelnen Forderungen ruhen, den allgemeinen Charakter der Lehrmethode darzustellen.

Da der Unterricht in erster Linie darauf gerichtet ist, formell und materiell Erkenntnisse hervorzubringen, und da alle Bemühungen desselben, die Wahrnehmung zu schärfen und die Phantasie anzuregen und zu entwickeln, doch immer dem Zwecke der Erkenntnisbildung untergeordnet bleiben, indem sie teils eine Vorstufe und Vorbedingung der letzteren sein wollen, teils eine Ergänzung, welche dem Erkenntnisinhalt den Zugang zum Gemütsleben des Zöglings erschließt, da ästhetischer Genuß als ausschließlicher Zweck im Unterricht nur einen sehr beschränkten Raum erhalten kann, so wird auch die Untersuchung, der wir uns jetzt zuwenden, nur auf das Ziel gerichtet sein können, die Lehrmethode zu finden, welcher für die Entwicklung des Erkennens der höchste Wert eignet. Es ist der Erkenntniswert der Lehrmethode, nach welchem wir über den Wert der Lehrmethode überhaupt zu entscheiden haben.

Gehen wir von der Thatsache aus, daß im Erkennen die intensivste Thätigkeit des denkenden Geistes geübt wird, so ergiebt sich uns das Postulat, daß jede Lehrmethode, eben weil sie der Entwicklung des Erkennens dienen will, auch eine angespannte, energische Thätigkeit des Geistes hervorbringen und erhalten muß. Vergegenwärtigen wir uns nun die Qualität dieser Thätigkeit, so erscheint sie uns als Hervorbringung von Gedankenzusammenhängen, durch welche wir Thatsachen, Gesetze oder Wahrheiten, die Welt der Wirklichkeit oder die Welt der Kunst bald dem Geiste zuzueignen, bald aus demselben zu erzeugen bemüht sind. Das Erkennen ist immer zweckvolle Gedankenproduktion, nie das Spiel zufälliger Vorstellungsassociationen. Aber diese Produktion kann eine zwiefache Gestalt annehmen, die Gestalt der Wiedererzeugung, des Nachschaffens, und die Gestalt des frei schaffenden Bildens.

Dazwischen liegen Thätigkeiten, in denen, Übergangsformationen vergleichbar, Elemente der Reproduktion und der reinen Produktion sich mit einander verbinden.

So wird denn auch der Unterricht diese drei Manifestationen der Produktion in Anspruch nehmen. Der Vortrag des Lehrers fordert die Reproduktion seines Gedankeninhalts seitens des Schülers. Schwierigere mathematische Aufgaben und Aufsatzthemata nehmen die frei schaffende Thätigkeit des Schülers in Anspruch; Übersetzungen, sei es aus der fremden Sprache in die Muttersprache, sei es aus dieser in jene, leichtere Aufsatzthemata und mathematische Arbeiten heischen eine Thätigkeit des denkenden Geistes, welche, im wesentlichen Reproduktion, doch, wenn auch auf beschränktem Gebiet, nur unter Mitwirkung der freien Produktion sich vollzieht. Der Vortrag, die Übung, die Lösung schwierigerer Aufgaben sind die drei Wege, welche die Lehrmethode beschreiten muß, um formell und materiell die Erkenntnisthätigkeit des Schülers zu entwickeln.

Handelt es sich um die Zueignung neuer Erkenntnisobjekte, so ist der Vortrag des Lehrers der Faktor der Vermittlung; soll die Herrschaft über Gesetze und Regeln erworben und bewährt werden, so ist der Unterricht auf Übungen angewiesen; soll endlich der Schüler in freithätigem Erkennen fortschreiten, so wird von ihm die Lösung diesem Zwecke dienender Aufgaben gefordert werden. Der Unterschied zwischen den Arbeiten, die wir hier als Übungen, und den anderen, die wir als Lösung schwierigerer Aufgaben bezeichnen, liegt nicht in ihrer äußeren Gestalt, sondern in ihrer inneren Qualität. An sich kann eine Übersetzung oder eine mathematische Leistung ebensowohl unter den Gesichtspunkt einer Übung als einer schwierigeren Aufgabe gestellt werden; ersteres, wenn die sichere Herrschaft über die angeeigneten Gesetze und Regeln auch schon die korrekte Lösung verbürgt; letzteres, wenn jene nur eine Bedingung bildet, ohne welche die Arbeit nicht hergestellt werden kann, während die andere in zweckvollen Erwägungen und Gedankenverknüpfungen ruht, durch welche der Schüler den Widerstand des Problems zu brechen sich bemüht.

Bilden Vortrag, Übung und Aufgabe — es sei uns gestattet, diese verkürzte Form zur Bezeichnung des letzten Begriffs

zu wählen — eine Stufenfolge, in welcher freilich kein Glied entbehrt werden kann, in der aber doch, wie es in der Natur der Sache begründet ist, das eine die Basis für das andere bildet, so liegt der Gedanke nahe, daß die Unterrichtsmethode, so lange sie durch den Vortrag sich vermittelt, einen nur geringen Erkenntniswert besitze; daß derselbe sich steigere, wenn sie Übungen veranstaltet, und daß er das volle Maß gewinne, wenn der Schüler mit der Lösung schwierigerer Aufgaben beschäftigt wird. Und in der That können wir diese Voraussetzung in einer Beziehung nur durchaus bestätigen, um sie allerdings in anderer Hinsicht mit Entschiedenheit zu verneinen. Der Gegensatz zwischen formaler und materialer Erkenntnis und die Spannung, deren derselbe fähig ist, treten uns hier von neuem entgegen. Je mehr die Lehrmethode der formalen Erkenntnis dient, desto geringer ist der Gewinn, den die materiale Erkenntnis davonträgt, und umgekehrt.

Ohne Zweifel kann der Vortrag, da er nur zur Reproduktion nötigt, die formale Erkenntnisthätigkeit nicht in demselben Maße anregen, wie Übung und Aufgabe, welche die freie Produktion in Anspruch nehmen. Wenigstens gilt dies von dem Lehrvortrag, wie er auf der Schule in Übung kommt, während der Lehrvortrag auf Universitäten, in welchem ein wissenschaftliches System zur Darstellung gelangt, eine reproduzierende Thätigkeit fordert, deren Erkenntniswert die bildende Kraft einer eigenen Ausarbeitung überschreitet. Aber, wie gesagt, Vorträge dieser Qualität liegen außerhalb des Rahmens des Schulunterrichts. Vergegenwärtigen wir uns nun aber den materialen Erkenntniswert des Vortrags, so können wir keine andere Gestalt der Lehrmethode ihm gleichstellen. Denn durch ihn allein wird ein inhaltlicher Gedankenfortschritt vermittelt, werden neue Thatsachen, Gesetze und Wahrheiten dem Bewußtsein des Schülers einverleibt. Dies geschieht nicht durch die Übung, welche nur den vorhandenen Erkenntnisbestand des Schülers konstatieren will, und nur in geringem Maße durch Lösung von Aufgaben, da die Fähigkeit des Zöglings, einen neuen Erkenntnisinhalt durch eigene Thätigkeit zu gewinnen, eine sehr beschränkte ist.

So zeigt sich uns der innere Zusammenhang, der zwischen dem Vortrag auf der einen, Übung und Aufgabe auf der andern

Seite besteht, und so ergiebt sich uns die Notwendigkeit, daß beide Faktoren, einander ablösend, zusammenwirken und dadurch den Gegensatz zwischen formaler und materialer Erkenntnisbildung ausgleichen.

Aber auch der Vortrag selbst vermag die formal-bildende Kraft, die ihm eignet, zu steigern, indem er die Frage in sich aufnimmt. Es ist eine zwiefache Aufgabe, welche hier die Frage zu lösen hat. Sie soll einmal dem Lehrer Gewißheit verschaffen, daß der Schüler dem Vortrag aufmerksam gefolgt ist und seinen Inhalt verstanden hat; sie soll sodann den Fortgang der Erkenntnis selbst vermitteln. Sie erscheint als prüfende und als entwickelnde Frage. Es ist die letztere, deren Erkenntniswert wir zu bestimmen haben. Untersuchen wir zuerst, inwieweit sie überhaupt mit Rücksicht auf die eigentümliche Qualität der Lehrobjekte möglich und zulässig ist. Am wenigsten scheint das historische Gebiet ihr Raum zu gewähren, da Thatsachen nicht erschlossen werden können, sondern als gegeben aufgenommen werden müssen. Und in der That ist hier auch die entwickelnde Frage nicht statthaft; denn die an diesem Orte zulässige Frage, welche den Thatbestand in die Erinnerung zurückrufen will, der die Voraussetzung für die jetzt mitzuteilenden neuen Begebenheiten bildet, ist nicht entwickelnder, sondern prüfender Natur. Nur insofern kann hier von der entwickelnden Frageform die Rede sein, als der Lehrer allerdings in der Lage ist, durch geschickte Leitung eines Fragverfahrens eine solche Kombination von Erkenntnissen im Bewußtsein zu erzeugen, daß die neu eintretenden durch die früheren als bedingt erscheinen. Aber auch auf den meisten anderen Gebieten des Unterrichts verhält es sich ebenso; der Fortschritt des Erkennens vollzieht sich auch hier so, daß schlechthin neue Erkenntnisse nicht durch Folgerungen aus schon vorhandenen Erkenntnissen gewonnen werden, sondern durch Mitteilungen des Lehrers, daß also die Frage, welche allein mit vollem Recht die entwickelnde genannt werden muß, nicht angewandt werden kann. Nur für die Frage, welche darauf ausgeht, einen inneren Zusammenhang in den Erkenntnissen des Schülers hervorzubringen, ist Raum gegeben. Möglich dagegen ist die rein entwickelnde Frage auf dem mathematischen Gebiet, auf dem ein stetiger logischer Fortschritt

ſtattfindet, obwohl auch hier der Lehrer die entſcheidenden Operationen ſelbſt angeben wird, da nur das mathematiſche Genie ausſchließlich unter Leitung des Fragverfahrens ſie zu finden vermöchte.

Das Lehrobjekt, auf dem die entwickelnde Frage ihre höchſten Triumphe gefeiert hat, iſt der Religionsunterricht. Allein auch hier iſt ihr nur ein beſchränkter Spielraum gewährt. Denn der Inhalt des chriſtlichen Glaubens iſt uns durch göttliche Offenbarung vermittelt, und ſeine Heilswahrheiten ſchließen Heilsthatſachen in ſich. Wer dieſe ſich innerlich angeeignet hat, erkennt ſie als tiefſte Weisheit, ſieht im göttlichen Heilsratſchluß einen Zuſammenhang und eine Notwendigkeit, die er in Demut anbetet. Aber dieſe Notwendigkeit iſt nicht logiſch-metaphyſiſcher, ſondern logiſch-ethiſcher Natur, ſie wurzelt in der Vollkommenheit der Liebe. Wäre es anders, ließe ſich die chriſtliche Religion abſolut demonſtrieren, ſo wäre es unbegreiflich, daß nicht alle eines klaren und energiſchen Denkens fähige und darin geübte Menſchen wenigſtens in intellektueller Hinſicht Chriſten werden. Der Rationalismus allerdings, deſſen Katechetik die entwickelnde Frage im Religionsunterricht zur Geltung gebracht hat, war dieſer Meinung. Er war davon durchdrungen, daß der Inhalt des chriſtlichen Glaubens keimartig in jedem menſchlichen Bewußtſein ſchlummere, und daß es nur der katechetiſchen Maieutik bedürfe, um ihn zu wecken und an das helle Tageslicht zu führen.

Aber auch abgeſehen von der Verkennung des Offenbarungscharakters der chriſtlichen Religion, deren der Rationalismus ſich ſchuldig machte, bewegte er ſich in der Illuſion, daß die Summe religiöſer und moraliſcher Wahrheiten, die ihm als Inbegriff des Chriſtentums erſchienen, dem menſchlichen Bewußtſein immanent ſeien, während ſie in der That der chriſtlichen Offenbarungsreligion entlehnt ſind. Und ſo iſt denn auch der vom Rationalismus anerkannte Inhalt der chriſtlichen Wahrheiten nicht demonſtrierbar.

Bei dieſer Lage der Dinge kann denn auch auf dem Gebiet des chriſtlichen Religionsunterrichts von einer entwickelnden Frage, die ſchlechthin neue Erkenntniſſe vermittelt, nicht die Rede ſein. Darum iſt aber der entwickelnden Frage keineswegs hier der Weg

verbaut, nur müssen wir uns darüber völlig klar sein, daß sie im Dienste der Reproduktion steht. Zöglinge, die mit den Grundthatsachen des christlichen Glaubens vertraut sind, zu christlicher Gesinnung erzogen wurden und erzogen werden, können allerdings durch entwickelnde Fragen zur Erkenntnis des inneren Zusammenhangs der Heilswahrheiten geführt werden, die sie bis dahin nur als eine Summe einzelner Lehren gekannt hatten.

Sind wir nach diesen Ausführungen nicht in der Lage, von der entwickelnden Frage einen Fortschritt in der Erkenntnis zu erwarten, durch welchen bis dahin unbekannte Wahrheiten dem Bewußtsein der Schüler erschlossen werden; müssen wir vielmehr diesen Fortschritt als Werk des Vortrags betrachten, so werden wir den Wert der entwickelnden Frage darin zu suchen haben, daß dieselbe den Erkenntnisfortschritt vorbereitet und den inneren Zusammenhang erkannter Wahrheiten vermittelt. Sie löst jene Aufgabe nach zwei Seiten hin, indem sie einmal die vom Schüler erworbenen Vorstellungen dergestalt organisiert, daß sie sich zum soliden Unterbau für den Erkenntnisfortschritt qualifizieren; indem sie sodann die Verbindungsglieder herstellt, durch welche die neuen Erkenntnisse mit den schon vorhandenen zu einem Ganzen verschmolzen werden; sie löst diese Aufgabe, indem sie den Vollzug der logischen Operationen hervorruft, durch welche die Vielheit einzelner Erkenntnisse zu einem mit innerer Notwendigkeit sich zusammenschließenden Ganzen verbunden wird. Nicht, als ob nicht auch der Vortrag diese Aufgaben lösen könnte, ja lösen müßte, gewiß ist dies der Fall; wir können sogar die Behauptung wagen, daß der Vortrag erheblich besser als das Fragverfahren dies Ziel zu erreichen imstande ist. Denn während jener einen stetigen Fortschritt gemäß der Qualität des Objekts darstellt, ist dieses durch die Individualität des Zöglings genötigt, zeitweise Seitenwege einzuschlagen, die mit Zeitverlust auf den Hauptpfad zurückführen.

So haben wir denn die große Bedeutung der entwickelnden Frage ausschließlich darin zu sehen, daß sie den Schüler zu gesteigerter Selbstthätigkeit nötigt. Während der Vortrag des Lehrers dem Schüler gestattet, sich in abschweifenden Gedankengängen zu ergehen, wird ihm dies durch das Fragverfahren un-

möglich gemacht; er wird gezwungen, seine volle Aufmerksamkeit dem unmittelbaren Unterrichtsobjekt zuzuwenden und die vom Lehrer geforderten Denkoperationen zu vollziehen. Hätte dieser die Gewißheit, daß der Schüler mit gespanntem Interesse seinem Vortrage folge, so könnte die entwickelnde Frage ganz wegfallen, und nur die prüfende Frage, welche kontrollieren will, ob der Vortrag auch volles Verständnis gefunden hat, wäre am Ort. Wie ja der akademische Unterricht durchaus auf die Anwendung der entwickelnden Frage Verzicht leistet. Es ist die psychische Schwäche des Schülers, sein Unvermögen, anhaltend dem Vortrage des Lehrers zu folgen, welche uns zum Gebrauch der entwickelnden Frage nötigen. Nicht logische, sondern psychologische Motive sind es, die ihren Wert begründen. Denn es ist ein Irrtum, zu meinen, der Schüler befinde sich im Fragverfahren in größerer Selbständigkeit. Dies kann nur in formaler Beziehung zugestanden werden, in materialer Hinsicht ist dies durchaus nicht der Fall, da ja der Schüler durch die Aufeinanderfolge der Fragen geleitet wird. Er befindet sich auch hier ganz in Abhängigkeit vom Lehrer. Auf der andern Seite sind es psychologische und logische Motive, die es notwendig machen, daß der entwickelnden Frage im Unterricht Schranken gezogen werden. Denn die angespannte Selbstthätigkeit des Schülers, welche von ihr in Anspruch genommen wird, vermag nicht allzu lange anzuhalten; es tritt nach einiger Zeit eine Abspannung ein, welche das Fragverfahren unfruchtbar macht. Und sodann dürfen wir nicht vergessen, daß dasselbe auch eine Zerstückelung des Stoffs herbeiführt, durch welche der Überblick über das Ganze, die Erkenntnis seiner inneren Einheit erschwert wird. So müssen Vortrag und Fragverfahren einander ablösen. Kehrt nun der Unterricht von diesem zu jenem zurück, so bedarf es, um den stetigen Zusammenhang des letzteren zu sichern, noch einer andern Aktion des Schülers. Derselbe muß den Ertrag des Fragverfahrens in einem eigenen Vortrag zusammenfassen. So sehen wir im Vortrag des Lehrers den Ausgangspunkt, im Vortrag des Schülers den Zielpunkt des Unterrichts; dazwischen liegt das Fragverfahren. Eine Einheit, deren inneres Verständnis seitens des Schülers noch nicht verbürgt ist, bildet den Anfang des Unterrichts; eine Vielheit, welche

die einzelnen Bestandteile des Vortrags dem Bewußtsein des Schülers einverleibt, setzt ihn fort; eine Einheit endlich, deren Inhalt dem Bewußtsein des Schülers erschlossen ist, vollendet ihn. Aber der Fortschritt vom Vortrag des Lehrers zum Vortrag des Schülers vermittelt sich durch das Fragverfahren.

Druck von Friedr. Andr. Perthes in Gotha.